تصدير العدد

كلمة لابد أن تقال

الاهداء ... الى مؤتمر التعليم في الدولة العصرية

هذه العبارة التى تتصدر هذا العدد لا تعنى أن الأبحاث والمقالات المنشورة فيه تسير بالضرورة فى نفس الاتجاه الذى سيسير فيه المؤتمر المرتقب ، بل ان هدف « الفكر المعاصر » هو أن تضع أمام المشتركين فى المؤتمر مجموعة من الحقائق ، حاولت قدر المستطاع أن تعرضها باقلام قادرة على تفهم مشكلات التعليم بفضل خبرتها أو ممارستها أو اهتمامها بشئون التعليم .

وربما كان الهدف الأهم هو أن تطرح قضايا التعليم على الجمهور المثقف الواسع، حتى لا يقتصر الاهتمام بها على المشتركين فى مؤتمر لا بد أن يكون عدد أعضائه ـ مهما كثر ـ محدودا ، وحتى يمتد هذا الاهتمام من نطاق الدراسات الرسمية التى هى بطبيعتها حذرة متحفظة ، الى نطاق المناقشات الجماهيرية الحرة المتفتحة .

ان هذا العدد من « الفكر المعاصر » لا يدعى أنه يعرض كل مشكلات التعليم ، أو يثير جميع التساؤلات التى يمكن أن تطرأ على الأذهان فى موضوع شائك معقد كهذا . وأقصى ما يطمح اليه هو أن يخلق جوا من التساؤل ، ومن عدم الرضا بالأمر الواقع ، يساعد على تهيئة الاطار المناسب لكى تكون مناقشات هذا المؤتمر مثمرة بحق ، ومتجاوبة مع الأحاسيس الفعلية لكل من تشغله مشكلات التعليم ، ولا يكون المؤتمر مجرد تجمع رسمى تقال فيه من الكلمات ما ترضى الخواطر وتعلل النفوس بآمال عريضة ، ثم ينفض الجمع دون أن يتحقق من الوعود شيء .

ان ما تأمل أسرة « الفكر المعاصر » أن يستقر فى الأذهان ، وهى تقدم هذا العدد الى القراء فى مناسبة لها جلالها وخطرها ، هو ألا ينظر أحد من المسئولين عن التعليم ، فى أى مرفق من مرافقه ، الى الانتقادات التى توجه الى أوضاع التعليم المختلفة ، سواء فى هذا العدد أو فى المؤتمر ذاته ، على أنها انتقادات موجهة الى شخصه أو أشخاص المحيطين به . وعلى الرغم من أن هذا الأمل يبدو فى ظاهره أمرا يسير التحقيق ، فان عاداتنا الفكرية فى أمثال هذه المناسبات لا تبعث على كثير من التفاؤل . والخطر الأكبر فى مثل هذه النظرة الشخصية الى الأمور هو أنها تقيم عداء لا مبرر له بين الناقد وبين من يقف فى موقع المسئولية ، مع أن الأول لا يهدف بنقده الا الى تبصير الثانى بحقائق قد لا يتمكن من رؤيتها فى موقعه ، والى معاونته على تحقيق الهدف الأكبر الذى لا يمكن أن نختلف عليه لحظة واحدة ، وهو النهوض الثورى بمستوى التعليم .

ولنذكر جميعا أن خطأ أى شخص بعينه ، حتى لو كان فادحا ، لا يمكن أن يكون مسئولا عن تدهور بلغ نطاقه من الاتساع وبلغ عهده من القدم ما بلغه التدهور فى ميدان التعليم . ان المشكلات ، من حيث الزمان ، متراكمة عبر أجيال عديدة ، ومن المستحيل أن يعد أى جيل معين مسئولا عنها مسئولية كاملة . وهى من حيث النطاق أوسع بكثير من مجال التعليم ذاته ، اذ أننا لو حاولنا تعقب العوامل المسئولة عن تدهور التعليم لتشعبت بنا السبل رويدا رويدا حتى نجد أنفسنا آخر الأمر نواجه المجتمع ككل .

ولقد دأبنا وقتا طويلا من حياتنا على أن نبحث لأنفسنا عن مشجب (شماعة) نعلق عليه أخطاءنا في ميدان التعليم ، وأطلقنا على هذا المشجب اسم « دنلوب » . وما زلنا حتى اليوم لا نكاد نجد مقالا عن مشكلات التعليم في بلادنا الا ويتردد فيه اسم « دنلوب » . ولست أخفى على القارىء أنني أشعر بعطف حقيقي على دنلوب المسكين هذا ، لا لأنه مظلوم فيما ينسب اليه من افساد للتعليم (اذ أن كل من عاصروه يجمعون على أنه صبغ التعليم بصبغة فاسدة ، ولا بد أن يكونوا في ذلك صادقين) ، بل لأنه - بقدر ما أعلم - أكبر متهم ظلت جريمته لاصقة به بعد مضى عشرات عديدة من السنين بعد اختفائه عن مسرح هذه الجريمة ، بل عن مسرح الحياة ذاتها . واذا كان الموتى يتقلبون في قبورهم حين يكيل لهم الأحياء الاتهامات ، فمن المؤكد أن دنلوب من أقل الموتى راحة ، وأن قبره من أشد القبور جلبة وحركة .

ان من المفهوم أن يكون دنلوب مسئولا عن تدهور التعليم في عهده ، أو حتى طوال الوقت الذي كان فيه الاستعمار مسيطرا على بلادنا سيطرة مباشرة . أما أن نظل نلوم دنلوب بعد قرابة نصف قرن من انتهاء سيطرته على التعليم ، وقرابة ثلث قرن من الاستقلال المشروط ثم الاستقلال التام ، فهذه ظاهرة عجيبة لا يمكن تعليلها الا بأحد أمرين : اما أن دنلوب هذا كانت له قوة سحرية خارقة (ومن ثم فاننا نكرمه من حيث لا ندرى كلما تحدثنا عن مفعوله الطويل الأمد في افساد التعليم) ، واما أن دنلوب هو نحن ، وأن هجومنا عليه انما هو عملية انسلاخ عن الذات نقوم بها لتبرئة أنفسنا من تهمة ترجع مسئوليتها الينا أولا وأخيرا .

ومن هنا فان أفضل ما في الدعوة الى عقد مؤتمر لمناقشة مشكلات التعليم ، هو أن هذه الدعوة تنطوى ضمنا على الاعتراف بمسئوليتنا نحن عما لحق التعليم من تدهور ، وبواجبنا نحو اصلاح هذا التدهور . ولقد حاول كتاب هذا العدد قدر استطاعتهم أن ينبهوا الى مواطن الضعف في نظامنا التعليمي ، ويشيروا الى أساليب علاجها . واذا كان من المعترف به أن معالجتهم للمشكلات ليست شاملة ، ولم يكن من الممكن أن تكون كذلك ، فانهم على الأقل قد طرحوا مجموعة هامة من الأسئلة ، ونبهوا الى الطريق الذي ينبغي أن نسير فيه لكي يكون تعليمنا عصريا بحق .

على أن ثمة مشكلات كثيرة لم يكن من الممكن أن يستوعبها عدد كهذا ، وربما لم تكن تقل أهمية عن تلك التي عولجت فيه . وفي اعتقادي أن أفضل ما يمكن القيام به في هذا التصدير هو سرد بعض من هذه المشكلات التي لم تعالج ، وطرحها لمناقشة أوسع ربما أدت الى القاء مزيد من الضوء على جوانب معينة من تلك المشكلة البالغة التعقيد ، مشكلة التعليم في الدولة العصرية .

- أولى هذه المشكلات يثيرها اسم المؤتمر ذاته . فاطلاق اسم « **التعليم في الدولة العصرية** » على موضوع المؤتمر يفترض أن التعليم سيكون عصريا في دولة عصرية . ولما كان هذا افتراضا غير مطابق للواقع ، فان التسمية التي ربما كانت أكثر انطباقا على ظروفنا هي « **التعليم العصري في دولة غير عصرية** » ، أو « **كيف تصبح الدولة المتخلفة عصرية بفضل التعليم** » .

وهذا يؤدي بنا الى تساؤل : هل يمكن أن يصبح التعليم عصريا اذا لم تصبح بقية مرافق الدولة عصرية بنفس المدار ؟ هل يمكننا أن نحقق تعليما مسايرا للعصر اذا ظلت الادارة ، والخدمات، والعلاقات الاجتماعية بين الناس ، وأساليب التفكير عموما ، غير عصرية ؟ ولنفرض أننا استطعنا ، بمعجزة ، أن ننقل التعليم الى المستوى العصري ، فهل يمكن أن تؤدي هذه النقلة ثمارها اذا تمت في اطار اجتماعي غير عصري ؟ من الواضح أن التعليم العصري يفترض مقدما أن يكون المجتمع عصريا . وهنا قد تثور مشكلة أسبقية الدجاجة على البيضة أو البيضة على الدجاجة

بصورة صارخة : فالتعليم العصرى هو الذى يتيح جعل المجتمع عصريا ، ولكن لابد من جهة أخرى أن يكون المجتمع عصريا حتى يصبح التعليم عصريا، وحتى يحدث هذا التعليم العصرى صداه المطلوب فى المجتمع .

فهل نحن اذن ندور فى حلقة مفرغة لا مخرج منها ؟ ان المشكلة ليست معقدة الى هذا الحد ، وأقصى ما ينبغى أن نستنتجه من هذه الملاحظة هو أن السير فى طريق التعليم العصرى لن يكون له معنى ما لم يكن مواكبا لحركة عامة فى المجتمع كله ، تتجه الى احلال مفاهيم التقدم محل مفاهيم التخلف فى كافة المجالات . وبدون هذه الحركة الشاملة ، وهذا المسار المتوازى فى مختلف الميادين ، لن نستطيع أن نجعل التعليم عصريا ، واذا استطعنا فلن تتمكن هذه العصرية من أن تغير فينا شيئا .

● **ولعل من أوضح مظاهر التداخل والتأثير المتبادل بين مختلف مجالات الحياة الاجتماعية ، وبين مجال التعليم ، تأثير العوامل الاقتصادية فى القدرة على التعليم . واذا كانت مقالات هذا العدد قد تضمنت معلومات كثيرة قيمة عن الجوانب الاقتصادية للتعليم ، فى صلتها بقدرة الدولة على الانفاق على التعليم ، فانها لم تتناول الوجه الآخر لهذه المشكلة ، وأعنى به تأثير الحالة الاقتصادية للفرد فى قدرته على التعليم . فهناك أبحاث كثيرة أثبتت مثلا ، أن نقص التغذية ، وبخاصة نقص البروتين ، يؤثر تأثيرا حقيقيا فى قدرة التلميذ على التحصيل . وفى بلادنا بالذات لا يمكن أن تعد هذه مشكلة عارضة ، بل انها مشكلة حقيقية صارخة : اذ أن هناك خطرا حقيقيا من أن تضيع كل جهودنا فى الاصلاح هباء ، اذا كانت المعلومات العلمية تلقن لعقول جعلتها التغذية الناقصة ، أو التغذية السيئة ، على غير استعداد لاستيعابها . وبطبيعة الحال فان علاج هذا النقص يقتضى جهودا هائلة تجند لها اقتصاديات الدولة بأسرها على مدى سنوات طويلة ، ولكن المهم أن ندرك منذ البداية أن التعليم العصرى يقتضى مجتمعا حاصلا على حد معقول من ضرورات الحياة .**

● واذا كنا قد تحدثنا عن تداخل أحد جوانب العامل الاقتصادى فى مسار التعليم ، فان من واجبنا أن نؤكد أهمية العامل الاجتماعى فى تقرير مصير التعليم العصرى فى بلادنا . **وها هى ذى مسألة أخرى لم تتعرض لها مقالات هذا العدد ، وأعنى بها التأثير المتبادل بين التخلف الفكرى العام للمجتمع ، وبين التخلف التعليمى . فهناك رواسب فكرية معينة ظلت متأصلة فى مجتمعنا ، وفى مناطقه الريفية بوجه خاص ، يستحيل أن يتمكن من جعل التعليم عصريا ، مهما بذلنا فى سبيل ذلك من جهد ، ما لم نواجهها مواجهة مباشرة .** ذلك لأن التلميذ الذى نحاول تعليمه هو فرد فى أسرة ، وفى مجتمع محلى صغير أو كبير . ولو اتسعت الهوة أكثر مما ينبغى بين ما يتلقاه فى المدرسة وما يسمعه فى بيته وفى مجتمعه المحيط به لأصبح من الجائز أن يحدث هذا نوعا من انفصام الشخصية ، أو أن تطغى المؤثرات الاجتماعية الدائمة على المؤثرات التعليمية العابرة ، لا سيما بالنسبة الى أولئك الذين لا يتلقون تعليما الا خلال مرحلة الالزام .

ففى نسبة غالبة بين الأسر المصرية يعيش التلميذ فى بيئة منزلية تؤمن بالخرافة وبالسحر والتنجيم ، وتفكر فى معظم الأمور تفكيرا أسطوريا خلا من أبسط مبادىء النظرة العلمية أو العقلانية الى الأمور . وليس الأمر هنا متعلقا بانتشار الأمية بين هذه الأسر المصرية ، وانما بشىء أخطر بكثير من الأمية : اذ أن من الممكن أن يكون المرء أميا دون أن تكون نظراته الى العالم أسطورية أو شبه بدائية ، وان كان القضاء على الأمية يساعد، بطبيعة الحال ، على تغيير هذه النظرة الى العالم . فما الذى نستطيع أن نفعله لمكافحة هذا الخطر الداهم الذى يهدد أى نوع من التعليم الالزامى نحاول أن ننشره ، مهما كانت عيوب هذا التعليم ؟

انني أود أن أتقدم باقتراح ظاهره بسيط غاية البساطة ، ولكن نتائجه خطيرة غاية الخطورة، ولن يزيد هذا الاقتراح من أعبائنا التعليمية أو المالية شيئا يذكر . ولكنه يمكن أن يضع «الخلفية» أو «الأرضية» التي لا بد منها من أجل اقامة تعليم عصرى . فما رأى المسئولين عن التربية والتعليم فى كتيب صغير يوزع على تلاميذ المدارس الابتدائية على مستوى الجمهورية كلهـا ، ويتضمن مبادىء سهلة ، واضحة ، عن كيفية التخلص من الطريقة الخرافية فى التفكير ، ويضرب أمثلة مستمدة من واقع البيت المصرى ، والأسرة المصرية ، فى الريف وفى المدينة ، للاعتقاد بالسحر والتنجيم والجن والعفاريت وكرامات الأولياء ، ويحـاول تخليص عقـول الصغار من نزعة التواكل والاستسلام للقضاء والقدر ، وينشر بينهم الايمان بأن لكل شىء سببا ، وأن العقل الانسانى قادر على فهم الظواهر الطبيعية والسيطرة عليه لصالحه ؟

ان قبول هذا الاقتراح أو رفضه هو فى رأيى الحد الفاصل بين وجود الرغبة الصادقة فى ايجاد تعليم عصرى وعدم وجود هذه الرغبة . فاذا سمعنا من يقول ان نشر مبادىء التفكير العلمى والعقلانى ينطوى على تهديد لقيمنا أو تراثنا أو ايماننا ، فقل على التعليم العصرى السلام ولن يكون هناك داع عندئذ لارهاق أنفسنا فى الخروج من حالة التخلف التى تردينا فيهـا . ذلك لأن مثل هذا الكتيب لو استطاع أن يغير عقلية ٢٥ فى المائة فقط من تلاميذ التعليم الالزامى فى الريف ، ولو استطاع أن يزعزع بعض دعائم طريقة التفكير الخرافية التى ظل أبناء الريف المصرى يتوارثونهـا أبـا عن جد طوال ألوف السنين ، لكان معنى ذلك أننـا أحدثنا انقلابا حقيقيا فى العقول ـ انقلابا بدونه لا يتهيأ الجو لقيام تعليم عصرى . وحسبنا أن تتمكن نسبة محدودة ـ فى البداية ـ من أمهات المستقبل وآبائه فى أعماق ريفنا المصرى ، من تحدى التراث الأسطورى الذى ظل يشوه نظرة شعبنا الى العالم قرونا عديدة ، لكى تصبح تربية أبنائهم فيما بعد على أسس عصرية أمرا ميسورا ، ويتحقق التآلف والانسجام بين ما يتلقاه الطفل فى المدرسة وما يسمعه يوميا فى بيته وفى بيئته المحلية .

انا نضع ، من بين أهداف التعليم الرئيسية تربية النشىء على فهم الامانى الوطنية وتلقينه أهم المبادىء القومية . ولكن أليس التخلص من الخرافات والاوهام والتفكير الغيبى المفرط أمنية قومية بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ؟ أليس من واجبنا أن نبث مبادىء احترام العقل فى مطالبات الطالب قراءاته ، وفى الأمثلة التى توضح بها كتب النحو ، وفى كتب التاريخ واللغات ؟ ان الموضوع له من الأهمية ما يستحق ، فى رأيى ، أن تتضافر من أجله جهود المتخصصين فى العلوم الاجتماعية والانسانية والطبيعية من أجل وضع برنامج مدروس ، للتلميذ والمعلم معا يكفل تحقيق هذا الهدف الذى لا يقل الحاحا عن جميع ما يدرسه تلاميذنا من مقررات وطنيـة وقومية .

هذه بعض الأسئلة التى لم ترد اشارة اليها فى مقالات هذا العدد ، ولم يحاول هذا التصدير الا أن يثيرها ويطرحهـا للمناقشـة الى جانب المشكلات الحقيقية التى تفضل كتاب هذا العدد بعرضها على نحو أكثر تفصيلا . ولعلنا جميعا أن نكون قد أدينا جزءا من ذلك الواجب المقدس الذى يتعين على كل مصرى فى الآونة الراهنة أن يضعه نصب عينيه فى كل لحظة : وأعنى به واجب المواجهة الصريحة للمشكلات ، والتعبير الصادق والصريح عنها بهدف تنوير كل من يملك سلطة حقيقية لحلها .

رئيس التحرير

ما هو المطلوب من نظامنا التعليمي؟

عندما شرعت فى اختيار موضوع هذا المقال ، تملكتنى الحيرة لتعدد قضايا التعليم وكثرة الزوايا التى يمكن أن نتخذها لكى ننظر منها الى ميدانها الفسيح ، وأخذ ذهنى يتنقل من موضوع الى آخر من الموضوعات العديدة التى تستأهل الدراسة وتبادل وجهات النظر والبت فى مجال التربية والتعليم ٠

وحينئذ قفزت الى ذاكرتى تلك القصة التى استمعت اليها فى صغرى عن الاشخاص المعصوبى العينين الذين لم يسبق لهم أن رأوا فيلا عندما أدخلوهم الى بيت الفيلة بحديقة الحيوان ، وطلب من كل منهم أن يتحسس الفيل الموجود فيه وأن يعطى وصفا له ٠ فأمسك كل بجزء من أجزاء جسمه وأخذ فى وصفه ، فتباينت اجاباتهم وان كان كل منهم عبر تعبيرا صادقا عن الجزء الذى لمسه ٠ غير أن أى وصف منها لم يكن وصفا كاملا سليما نظرا لعدم الاحاطة الشاملة بالشىء الموصوف ٠

وبالمثل فاننا عندما نعرض لموضوع المناهج التعليمية أو الكتاب المدرسى أو طريقة اعداد المعلم أو أساليب ووسائل التدريس أو مشكلة الابنية المدرسية أو نظم الامتحانات أو القبول فى الجامعات ، فان كل دراسة منها تعالج موضوعا لا شك فى أهميته ولكنها لن تكون دراسة ناجحة الا اذا تكاملت مع بقية الدراسات الاخرى داخل اطار شامل متناسق يعطى الصورة الكاملة المتسقة الجنبات ٠

ولعل هذا المنحى فى التفكير هو الذى حدا بى الى أن يكون موضوع مقالى هذا عبارة عن محاولة موجزة للاجابة عن السؤال المبدئى الذى يجب أن نطرحه على أنفسنا عندما نفكر فى اصلاح نظامنا التعليمى ألا وهو : **ما الذى نطلبه من هذا النظام التعليمى ؟**

ذلك أن الاتفاق على تحديد هذا المطلوب يعتبر تحديدا للأهداف التى يجب أن يسعى مرفق التعليم على اختلاف نوعياته ومراحله لتحقيقها وبالتالى ينير الطريق أمام المسئولين عن هذا المرفق لوضع معالم السياسة التعليمية القديمة ، ورسم الخطط التعليمية الفعالة ، وتبين الضوابط السليمة التى تحكم سائر قضايا التعليم التى نعالجها على انفراد دون ترابط بينها أحيانا ، ودون أن ندرك التأثير المتبادل بينها أحيانا أخرى ٠

* * *

١ ـ تحقيق فرصة تعليمية متكافئة لكل ناشىء :

ان أول ما يطلب من نظامنا التعليمى ـ فى رأينا ـ هو تحقيق الفرصة المتكافئة لكل ناشىء فى هذا البلد لكى يحصل اجباريا على الحد الادنى اللازم من التعليم لكى يستطيع أن يشق طريقه فى الحياة ويساير المجتمع المعاصر الذى نعيش فيه ٠

واذا كان هذا الحد الادنى يتمثل عندنا فى الآونة الحاضرة فى دراسة لمدة ست سنوات وفق مناهج المرحلة الابتدائية ، فانه يجب ـ حرصا على عدم الارتداد للأمية من ناحية ، وتمشيا مع احتياجات المجتمع المعاصر وتطور التعليم فى سائر بلاد العالم المتقدمة من ناحية أخرى ـ أن تمتد الى سن الخامسة عشر وهو السن الذى لا يحق قانونا للحدث أن يعمل قبل بلوغه أى أن الحد الادنى ينبغى أن يغطى أيضا المرحلة التى نسميها بمرحلة التعليم الاعدادى ٠

د. محمد حلمي مراد

وهذا المطلب الاول فى حاجة الى تحديد من ناحيتين :

أولا ـ وجوب توصيل الخدمة التعليمية الى المكلفين بها :

ان مبدأ توفير الفرصة التعليمية للناشئين لا يكفى أن نعترف به نظريا فى صورة نصوص ترد فى ميثاق اعلان حقوق الانسان الذى صدر عن الامم المتحدة ، أو فى مواد يتضمنها الدستور الذى يحكم البلاد ، دون أن نوفر له الوسائل الميسرة لوضعه موضع التنفيذ والا كان تنكبا للطريق وبعدا عن تحقيق المنشور اكتفاء برفع الشعارات ٠

فالخدمة التعليمية الاجبارية يجب توصيلها الى المكلفين بها ، ولانفترض أن على كل ولى أمر طفل أن يحمله يوميا المسافات الطوال ـ وخاصة فى الريف ـ ذهابا وايابا ليلحقه بالمدرسة ٠ فان الله لا يكلف نفسا الا وسعها ٠ ولذا فقد أعفى المشرع ولى الأمر من توقيع جزاء الاهمال فى تقديم ابنه الى المدرسة اذا كانت تبعد عن محل اقامته بما يزيد عن ثلاثة كيلو مترات ٠

وهذا ما دعانى فى يوم من الايام الى العمل على اعادة ما تنبه اليه المفكرون من السلف الصالح من ضرورة انشاء « كتاب » فى كل قرية ، ولكن فى صورة عصرية وهى صورة « المدرسة ذات الفصل الواحد » التى يجب أن توجد فى كل قرية وعزبة ونجع ، ولا تحتاج الى أكثر من تدبير غرفة فى منزل أو مسجد ، بحيث يرتب جلوس التلاميذ فى صفوف يمثل كل صف منها فرقة دراسية ، ويتولى أمرها معلم واحد من أبناء هذه القرية العاملين فيها كواعظ المسجد أو ممن حصلوا على قسط من التعليم بعد أن يزودوا بالتوجيهات اللازمة ٠ وهو تنظيم لا يعد بدعة اذ يوجد حتى فى أكثر الدول غنى وتقدما ، ولنذكر على سبيل المثال الولايات المتحدة الامريكية ٠

كما يجب أن تتضمن قوانين العمران واستصلاح الاراضى ضرورة انشاء الابنية التعليمية اللازمة فى كل تجمع سكنى عند تخطيط المدن أو الأحياء الجديدة أو عند انشاء القرى الجديدة فى المناطق المستصلحة حتى لا يلقى القاطنون الجدد عنتا فى الحاق أبنائهم بالمدارس أو تصبح اقامة مرافق التعليم مشكلة تحتاج الى جهد ومال كان يمكن الاستغناء عنها لو أدخلت هذه المرافق فى الحسبان وقت بناء المساكن ٠

ثانيا ـ ضرورة حمل الآباء على تعليم أبنائهم :

ان الحصول على الحد الادنى المقرر للتعليم لا يعتبر مجرد حق للمواطن الناشىء ان شاء استعمله وان شاء أهمله ، بل هو أيضا التزام مفروض عليه ٠ ومن هنا فلا يكفى أن تعد الدولة المدارس وتترك للمواطنين الخيار فى تعليم أبنائهم بل يجب أن تحملهم على ذلك حملا ٠ فان أطفال اليوم هم رجال المستقبل ، وان هذه الامية الناشئة ستظل بؤرة تخلف للمجتمع بأسره فى مقبل الاعوام ٠

والزام المواطنين بتعليم أبنائهم يجب ألا يتم فقط بفرض العقوبات المالية ، ولكن ينبغى أن يتحقق كذلك عن طريق التوعية التى يقوم بها الوعاظ الدينيون والمسئولون فى التنظيم السياسى وأجهزة الاعلام ٠ كما يجب أن نبحث عن أسباب احجام الآباء عن الحاق ابنائهم بالمدارس ونعمل على معالجة هذه الاسباب ٠ فاذا كان السبب اقتصاديا

مثلا كاحتياج الاب الى معاونة الابن فى كسب رزقه ، وجب تطوير مواعيد الدراسة فى المنطقة من حيث موعد اليوم المدرسى وبداية ونهاية السنة الدراسية بما يتلاءم مع أوقات العمل أو مواسم الزراعة للتوفيق بين الغرضين ٠ واذا كان سبب الاحجام يرجع الى تقاليد البيئة مثلا وعدم الرغبة فى الجمع بين الجنسين فى مدرسة واحدة ، وجب أن نفصل مدارس البنين عن مدارس البنات وهكذا ٠

مفهوم تكافؤ فرص التعليم :

على أن حق التعليم لا يقتصر على توفير الحد الادنى الاجبارى الذى يجب أن يلم به كل انسان جدير بهذه التسمية فى مجتمعنا المعاصر ، بل يجب أن يتضمن كذلك اتاحة فرصة متكافئة لكل المواطنين للاستزادة من العلم بما يتفق مع مواهبهم وقدراتهم ٠

ولقد ترجمنا تكافؤ فرص التعليم فى بلادنا بالمجانية فى جميع مراحل التعليم الذى تتولاه الدولة ، وهو مبدأ بلا نزاع جليل القدر ، عظيم الاثر اذ لا يجوز أن يقف المال حائلا دون تنمية مواهب المواطنين وقدراتهم النافعة لينعموا وينعم المجتمع كله بثمرات هذه التنمية ٠ **ولكن ليس بالمجانية وحدها تتكافأ فرص التعليم بالنسبة لجميع المواطنين ٠**

فان وجود بعض مراحل ونوعيات تعليمية بالقرب من محال اقامة أسر بعض الطلاب والافتقاد اليها بالنسبة للبعض الآخر ، يعتبر أمرا يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص لما قد يسببه ذلك من عجز الفريق الاخير عن الالتحاق بهذه المراحل والنوعيات لما يتكلفه الانتقال اليها والاقامة بعيدا عن عائلته من نفقات ، وذلك ما لم يعوض هذا الفريق عما يتكلفه بمنح دراسية تحقق له تكافؤ الفرصة مع الفريق الأول ٠

ولعل هذا يؤدى بنا الى أن تكافؤ الفرص فى التعليم يجب أن يتحقق بين المحافظات كما يتحقق بين الأفراد ٠ فان خلو بعض المحافظات من نوعيات معينة من التعليم أو من العدد المتناسب من مدارس مرحلة معينة قد يكون مقتضاه انعدام تكافؤ فرص التعليم بالنسبة لقاطنيها أو بعضهم على الأقل ٠

كما أن تكدس الطلاب فى الفصول نتيجة نقص الابنية المدرسية أضعف من قدرة المعلم على توجيه عناية فردية الى كل تلميذ ، والتجأ أولياء الامور القادرون الى طلب اعطاء «الدروس الخصوصية» لأبنائهم ، الامر الذى هز مبدأ تكافؤ فرص التعليم هزا عنيفا ، ان لم نقل هدمه هدما اذ أصبح الطلاب القادرون على دفع مقابل الدروس الخصوصية فى وضع أفضل من الطلاب العاجزين عن الحصول عليها ٠

وينبنى على ذلك أن الدروس الخصوصية بوضعها الحالى تتعارض مع أحد الاهداف المطلوبة من نظامنا التعليمى ، ويجب العمل على القضاء على هذه الظاهرة بمعالجة الاسباب التى أدت الى ظهورها ٠

* * *

٢ — تربية المواطن تربية متكاملة متوازنة :

ان التعليم العام بمعناه المطلوب لا يمكن أن ينصرف الى مجرد محو الأمية وتنمية مدارك المواطن ٠ بل ان التعليم الأساسى الذى كان يقتصر على تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب والتى كان يطلق عليها الانجلو ساكسونيون 3 R'S : Reading-Writing-Arithmetic أصبح تعليما قاصرا لا يحقق ما يصبو اليه مجتمعنا المعاصر من تربية متكاملة الابعاد ، متوازنة الاطراف بحيث تشمل الى جانب التربية العقلية، التربية الجسمانية والتربية اليدوية ، والتربية الوجدانية ٠ بل أن مفهوم التربية العقلية ذاتها قد تطور على مر الأيام على النحو الذى سنبينه فيما يلى :

أولا — التربية العقلية :

كانت التربية العقلية تقوم أساسا على تلقين المعارف وتزويد التلميذ بالمعلومات الكثيرة التى تساعده على تفهم حقائق الحياة ٠ ولكن كثرة المعلومات والمعارف التى كشف عنها العلم فى عالمنا المعاصر ، والتوصل الى الوسائل العديدة والأجهزة الالكترونية التى تحسن اختزان المعلومات وترتيبها ووضعها تحت تصرف الراغبين حينما يريدون ، جعلت الاتجاه التعليمى ينصرف بصفة أساسية الى تربية القدرة على التفكير ، وامكانية استخدام المعلومات المتاحة ، وسلامة البصيرة ، ودقة الحكم على الأمور وسرعة الخاطر ، ودقة الملاحظة ، وسرعة التصرف ٠

ولا مشاحة فى أن تحديد المقصود بالتربية الذهنية يكون له أثره فى وضع المناهج الدراسية وطرائق التدريس ، ونوع الاسئلة التى توجه فى الامتحانات والتى يجب أن تخبر قدرة الطالب على حل المشكلات والتغلب على المصاعب ولو مع الاستعانة بالمراجع والوسائل الموجودة لديه قبل أن يكون المقصود منها اختبار قوة حافظته فى

استرجاع المعلومات التفصيلية التى يحشو بها ذهنه ، والتى يرددها عن ظهر قلب دون أن ينتفع بها الانتفاع الملائم فى حياته اليومية .

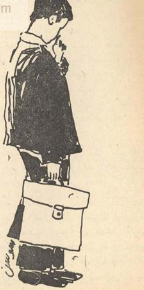
ثانيا — التربية الجسمانية :

والواقع أنه لا يكفى أن نربى عقل المواطن دون أن توجه العناية الى تربيته البدنية حتى يصبح قويا قادرا على مواجهة الاعباء وتحمل المصاعب ولا يكون عرضة كل وقت للاصابة بالأمراض التى تضعف من قدرته على العمل والانتاج ، ومن حقه فى الاستمتاع بالحياة .

على أن التربية البدنية يجب ألا ينظر اليها باعتبارها مجرد حركات جسمانية ولكنها تعتبر وسيلة محببة للنفس صالحة لغرس الكثير من القيم الاجتماعية والخلقية الصالحة ، فضلا عن أنه يمكن الاستعانة بها لمعالجة الكثير من التشوهات والعيوب الخلقية التى قد يصاب بها الاطفال والتى يجب العناية بمعالجتها من الصغر حتى تنشىء جيلا قويا سليما لا يصرفه ضعفه البدنى عن الاجادة والانطلاق .

ثالثا — تربية المهارة العملية :

ان تعويد الناشىء على ممارسة الاعمال اليدوية



واكتساب المهارات العملية تعاونه على تفهم الكثير من الأدوات والوسائل والأشياء المادية التى يستخدمها كل يوم ، وكيفية صنعها وطريقة تسييرها مما ينمى فيه ملكة التعامل مع الاشياء والمواد وهى كثيرا ما تأتى بنتائج نافعة فى الحياة .

فضلا عما تسهم به هذه التربية العملية فى تعليم أصول حرفة تنفع الدارس اذا لم يتمكن من مواصلة الدراسة الى أعلى مراحلها أو تجعله أكثر تفهما لدراسته التالية ذات الصلة بما اكتسبه من مهارة عملية ويدوية . هذا الى ما يغرسه ذلك الفرع من فروع التربية فى نفوس النشء من احترام للعمل اليدوى .

والواقع ان تعلم التلمذ فى مرحلة التعليم الاجبارى حرفة من الحرف يعتبر أمرا واجبا اذ لا يتصور أن يتخرج عدد من التلاميذ الناشئين من هذه المرحلة ثم يهيمون على وجوههم بلا عمل لعدم مواصلتهم الدراسة فى المراحل التالية لسبب أو لآخر .

ولذا فقد نصت الكثير من الدساتير الحديثة وفى مقدمتها دستور المانيا الديموقراطية على حق كل مواطن فى تعلم حرفة .

حقا ان توفير امكانيات الدراسات العملية الحرفية فى مراحل التعليم المختلفة يحتاج الى جهد ومال خاصة فى بلد لم يستكمل فيها ظروف التعليم الفنى المتخصص مقوماته الضرورية بعد . ولكنه مطلب يجب — فى تقديرنا — أن يوضع فى الحسبان وأن يخطط له منذ الآن .

رابعا — التربية الوجدانية :

ان غرس القيم الخلقية والاجتماعية الطيبة من اعتماد على النفس واتقان للعمل وتعاون مع الغير وبعد عن الأنانية واحترام للمال العام ومراعاة لشعور الآخرين وتجنب الرذائل والاقلاع عن العادات الضارة ، فضلا عن خلق الاعتياد على آداب السلوك والتعامل تعتبر من الامور المطلوبة من نظامنا التعليمى خاصة وأن عددا كبيرا من الامهات غير متعلمات مما يلقى بعبء أكبر على منشآتنا التعليمية .

كما يجب على مدارسنا أن تربى فى أبنائنا الحاسة الجمالية أى التذوق الفنى عن طريق الفنون الجميلة على اختلاف أنواعها والتعبير الجمالى عن طريق الموسيقى والشعر ، ولا يقصد من

ذلك بطبيعة الحال أن نجعل من جميع التلاميذ فنانين ولكن ننمى فيهم الاحساس بالجمال مما ينعكس على تصرفاتهم وسلوكهم فى تنسيق أعمالهم وترتيب حياتهم ومساكنهم والعناية بهندامهم .

تنويع الاسلوب التربوى :

ولا تعنى التربية المتكاملة على النحو السابق بيانه أن نلجأ الى مباشرتها جميعا بنفس الاسلوب فنضخم المواد الاساسية ونحمل الجداول المدرسية فوق طاقة التلاميذ . ان الكثير من قواعد التربية يمكن أن تغرس بأساليب أخرى منها النشاط خارج الجداول ، أو من خلال القدوة الحسنة التى يعطيها المدرس أو المدرسة ، أو بواسطة تأثر التلميذ بما يحيط به من جو معين فى البيئة المدرسية التى يتعلم فيها .

وبناء على ذلك يجب العدول عما اعتدنا عليه من تحميل الجداول والمناهج بأعباء اضافية كلما خطر لنا الاهتمام بموضوع من الموضوعات : فاذا اهتممنا بالتعاون بادرنا الى طلب تقريره كمادة قبل أن نفكر فى تفهمه عن طريق الممارسة العملية ، واذا أردنا نشر الوعى السياحى فكرنا فى تدريس السياحة بمدارسنا بدلا من بث هذا الوعى عن طريق الندوات أو البحوث أو المسابقات أو الصحافة المدرسية ، واذا دار الحديث حول الثقافة الجنسية نجد من يقترح جعلها مادة دراسية وهكذا .. دون أن نقدر أن للطالب طاقة لا يصح تجاوزها !

غير أننا نود أن نلفت النظر الى أن الالتجاء الى طرق تربوية خلاف التدريس فى صورة مواد واردة بالمنهج الدراسى ، لا يعنى اهمال شأن هذه النواحى التربوية الضرورية بل يجب أن يكون لها مكانها فى المناهج وتخصص لها الاوقات اللازمة ويحاسب عنها المكلفون بها .

***

٣ ـ اعداد المواطنين لمواجهة المجتمع المعاصر :

لم يعد المطلوب من التعليم فى عصرنا الحاضر مجرد محو للأمية وتنمية لمدارك المواطن الناشىء ، بل يجب أن يتعدى ذلك الى تمكين هذا المواطن من شق طريقه فى الحياة ومواجهة أعباء المجتمع المعاصر « السريع التغير » .

ويتفرع عن هذا المطلب الأساسى عدة تفريعات :

أولا ـ وجوب الربط بين تكوين الدارس والمجتمع الذى يعيش فيه :

ان محاولة نقل قيم أو تقاليد من مجتمع مغاير للمجتمع الذى يعيش فيه الدارس تؤدى الى وقوع انفصال بينه وبين هذا المجتمع الاخير المرتبط به ، وتجعل من التعليم حافزا على التمرد بدلا من أن يكون دافعا على التطوير والتقدم ، وقد تتسبب فى احداث تمزق نفسى لأبنائنا نتيجة تشتيتهم بين ما يسمعون فى المدرسة وبين ما يرون فى المنزل والمجتمع .

ولا يعنى ذلك أن نحافظ على القيم الموجودة وان كانت فاسدة ، أو نبقى على ما فى المجتمع من تقاليد وان كانت بالية ، بل يجب القضاء على المفاهيم الضارة والعادات المتخلفة على أن يتم كل ذلك من خلال دراسة عملية لمقومات مجتمعنا وتاريخه وتطوره وآمالنا بالنسبة لمستقبله .

كما يجب أن نحافظ على ما فى الشخصية المصرية من خصال ومميزات يمكن أن تكون نقط انطلاق فى طريق النهضة والارتقاء .

ومن دواعى الاسف أن الشخصية المصرية لم تلق بعد الدراسة العلمية الجديرة بها بحثا وراء ما تنطوى عليه من رواسب الماضى ، وما تختزنه من اتجاهات موروثة ، وتوصلا للتعرف ـ عن طريق تحليل أمين ـ على ما فيها من عيوب ومواطن ضعف ، وفضائل ومواضع قوة . وقد يكون من الصالح أن تتم هذه الدراسة فى جو من السرية والكتمان حتى نبعد بها عن الرغبة فى ستر المآخذ أو الميل نحو تملق الجماهير . وفى ضوء نتائج هذه الدراسة يصبح نظامنا التعليمى مطالبا بالعمل على تقويم الشخصية المصرية بتثبيت خصالنا الحميدة واستثمار النوازع الطيبة فيما يفيد والتسامى ببعض الدوافع والقيم الموروثة بما يحقق النهوض والتقدم من ناحية ، وبمعالجة نواحى الضعف فى الشخصية المصرية والقضاء على النوازع المفسدة والاتجاهات الضارة من ناحية أخرى .

كل ذلك يقتضينا أن نقرر أن لكل بلد تاريخه وتقاليده وطابعه الثقافى وظروفه الاجتماعية والاقتصادية الخاصة به ، وهى عوامل لا بد وأن يكون لها أثرها فى تكييف أنظمته التعليمية .

واذا كان يمكن القول بأن العلم لا وطن له ، وأنه لا يعرف التعصب لقومية أو يحدد نفسه بحدود دولة معينة ، فان التعليم لا بد وأن يتصف بالطابع القومى والا أدى الى فقدان الدارسين لشخصياتهم وذواتهم ، ويصبحون كالريشة فى مهب الرياح .

واذا كان الانفتاح على تجارب الدول الاجنبية ، والاسترشاد بكل جديد ومستحدث فى مجال التربية والتعليم ، أمرا لا جدال فى نفعه وجدواه فان محاولة استيراد أنظمة تعليمية تبهر الانظار بنجاحها فى محيط معين لا يعنى بحال أنها يمكن أن تحقق نفس النتائج فى محيط غيره • **والاخطر من ذلك ترقيع النظام التعليمى بجزئيات براقة من أقطار متباينة دون رابط بينها مما يجعل هذا النظام أشبه « بالبلياتشو » الذى لا يحقق أملا أو يبعث على الاحترام بل يثير ضحكا ويحمل على السخرية •**

فلنسارع بنقل المستحدث فى مضمار العلوم وأساليب العلم العصرية مع العمل الجاد فى نفس الوقت لتوفير أسباب الاستفادة منها فائدةحقيقية باعداد المعلمين المتفهمين لها ، وتزويدهم بالمواد والادوات وكافة الامكانيات التى تلزم لها •

ولكن يجب أن نوائم بين النظريات التربوية والعلوم الاجتماعية وطرائق التدريس ونظم التعليم وبين ظروفنا وطبائعنا وأحوالنا الاقتصادية والاجتماعية حتى نحقق ما نصبو اليه من نهضة قوية مستندة الى أسس راسخة دون أن ندمر ما لدينا من خير قبل أن نستطيع غرس ما يحدونا من أمل •

ثانيا ـ مراعاة ظروف التغير السريع فى عالمنا المعاصر :

ان ظروف عالمنا المعاصر وما يتصف به من تغير سريع يتطلب من نظامنا التعليمى أمورا ثلاثة :

الأمر الأول ـ أن تكون أجهزتنا المركزية التعليمية حريصة على متابعة كل مستحدث فى المجال التعليمى والتربوى حتى تستطيع أن تطور المناهج الدراسية بصفة مطردة بما يتمشى مع عالمنا السريع التغير •

على أنه مما يؤسف له أن الأجهزة الرئيسية بوزارة التربية والتعليم كانت قد شغلت نفسها بالشؤون الادارية البحتة من تنقلات وترقيات واعارات حتى كادت تنسى دورها الاساسى فى متابعة التطور العلمى • فجمدت المناهج الدراسية وتخلفت طرائق التدريس عن ركب التقدم العالمى بأشواط بعيدة فى بعض المواد كالرياضيات التى تعتبر اليوم من المواد الحيوية اللازمة لعصر العلم والتكنولوجيا •

ونرجو أن تكون الوزارة قد استعادت سمتها العلمية الجديدة بها بعد أن وضع لها تنظيم جديد أنشأ بها ادارة ومجلسا للبحوث الفنية ، وقضى بتحويل مكتبتها العامة الى مكتبة متخصصة فى التربية وشئون التعليم تضم كل ما يصدر من كتب ودوريات فى هذا التخصص • وجعل على رأس كل مادة مستشارا يعتبر قمتها يتولى متابعة ما يطرأ عليها من تغيرات علمية من حيث مضمونها ومناهجها وكتبها وطرق تدريسها ووسائل تعليمها وأسلوب اعداد معلميها ، وينبه الى ما يجب أن يدخل عليها من تطور •

وحرصا على جعل المعلمين دائما على المستوى المأمول ، يجب اصدار نشرات علمية فى كل مادة توزع على المعلمين حسب تخصصاتهم ليقفوا عن طريقها على كل جديد فى مادتهم مستخلصا من تجارب الدول الاخرى ومترجما من المجلات العلمية العالمية •

كما يجب أن تعقد الدورات التدريبيةالتجديدية لقدامى المدرسين ليلموا بكلمستحدث فىتخصصهم وليحيطوا بأحدث طرائق التدريس والوسائل والاساليب التعليمية المتعلقة بها • اذ من غير المقبول أن يظل المعلم يدرس المادة ثلاثين عاما أو أكثر كما درست له دون تعديل أو تبديل فىعصر التغير العلمى السريع الذى نعيش فيه •

الأمر الثانى ـ أن يزود نظامنا التعليمىالدارسين بالقدرة على تعلم كل ما هو جديد • فان المطلوب حاليا ليس اعداد مواطنين متعلمين : Educated persons بل مواطنين قابلين للتعلم Eduquable persons . فالمعارف التى يحصل عليها الطالب فى فترة دراسته لن يكتفى بها فى حياته العملية بسبب ما يطرأ عليها من تغير سريع نتيجة الثورة العلمية التى تجتاح العلم الذى يتلاحق يوما بعد يوم، مما يضطره الى تعلم الجديد بصفة مستمرة •

ان التعليم لا ينتهى حاليا بانتهاء مرحلة الدراسة بل يجب أن يكون الدارس قادرا على استيعاب ما يستجد بعد تخرجه واتمام دراسته، وهو ما يتطلب من نظامنا التعليمى أن يجعلالطالب متفتحا لتقبل كل جديد ، ويعرف المصادر التى يستقى منها هذا الجديد ، وكيفية الاستفادة منه •

الأمر الثالث ـ أن يكون نظامنا التعليمى معدا للتعليم الدائم المتواصل سواء عن طريق الدراسات المسائية أو التعليم بالمراسلة أو الدوراتالتدريبية

التجديدية . فلم يعد هناك سن محددة للانتهاء من طلب العلم ، ولم تعد هناك دراسة تعتبر منتهية بصفة باتة مطلقة . فالتغير سريع ، والعلم فى ثورة وهو ما يحتاج الى تعليم مستمر يجب أن تتخذ له الاهبة والا يصبح بعض المواطنين - بعد فترة من الزمن - فى حكم الاميين مهنيا .

***

٤ - توجيه عناية خاصة للنوابغ وأصحاب المواهب:

ان التعليم الحديث مطالب بأن يكشف عن مواهب التلاميذ وقدراتهم حتى يعمل على تعهدها وتنميتها لنحصل من كل مواطن على خير مايمكن أن ينتجه ، وأكمل ما يمكن أن يبدعه عقله وقدرته واستعداده .

ان الشعوب الحريصة على خلق القمم فى كافة المجالات ، وعلى افساح الطريق لظهور العلماء والمخترعين والمكتشفين ، وعلى اعداد العناصر الصالحة للقيادة فى شتى التخصصات - تعنى بتوجيه الطلاب وفق استعداداتهم وما يبدون من قدرات ، ولا تصبهم فى قوالب تربوية موحدة .

ولهذا السبب كذلك توجه الدول الاشتراكية العناية - رغم حرصها على التوحيد النمطى لنظام التعليم - لرعاية المتفوقين الذين يظهرون نبوغا أو مهارة ملحوظة فى فرع معين من فروع العلوم أو التخصصات .

ولا يقصد برعاية النوابغ وأصحاب المواهب أن يحاطوا برعاية خاصة وفق المناهج الدراسية التى يتلقاها غيرهم من التلاميذ والطلاب كما هو المتبع الآن فى بلادنا ، ولكن دراسة مناهج خاصة متقدمة فى فرع التفوق وما يتصل به ، ثم متابعة هذا الطالب المتفوق فى مراحل التعليم التالية بما يكفل الوصول بالنابغة الى أقصى درجات الرعاية والمعاونة فى المادة التى أظهر فيها نبوغا .

ويعتبر فى مقدمة الوسائل المعينة على الكشف عن قدرات التلاميذ ومواهبهم مما يساعد على حسن توجيههم فى دراساتهم المقبلة - نظام « **البطاقة المدرسية** » التى تصاحب التلميذ منذ بدء التحاقه بالمدارس حتى انتهائه من الدراسة النظامية فتسجل فيها ملاحظات معلميه ونتائج اختباراته مما يكشف عن حقيقة ميوله وقدراته وخصاله ومستواه التحصيلى العام .

ولعل ذلك يسوقنا الى الحديث عن نظام القبول بجامعاتنا والتى تعتمد أساسا على رغبات الطلاب التى يمليها ضغط أولياء الامور أملا فى الوصول الى الكلية التى تحقق لخريجها المركز الاجتماعى المرموق والدخل الاقتصادى الوفير بغض النظر عن قدرات الطالب الحقيقية واستعداده الطبيعى ، ثم يجرى تحقيق تلك الرغبات عن طريق مكتب التنسيق وفقا لمجموع الدرجات فى الامتحان الاخير فى نهاية مراحل التعليم العام أى امتحان الثانوية العامة ، وهو مقياس لا يعبر عن حقيقة المستوى العام للطالب بل قد يكون معبرا عن قدرة مصطنعة نتيجة دروس التقوية ، كما أنه لا يعبر عن استعداد الطالب لكلية معينة بذاتها . ولعل البطاقة المدرسية تكون أكثر دلالة على حقيقة استعداد الطالب على مدار مراحل التعليم المختلفة .

٥ - تلبية متطلبات الخطة القومية :

ان التخطيط العلمى هو أسلوب العصر الحديث فى مختلف دول العالم : الاشتراكية منها والرأسمالية على السواء ، مع اختلاف بطبيعة الحال فى مدى شموله وقوة الالتزام به فى كل من النظامين .

ويتناول التخطيط فى بلادنا رسم السياسة اللازمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وهذه التنمية تفرض على نظامنا التعليمى أن يعمل على تلبية احتياجات هذه الخطة من الموارد البشرية بتوفير التخصصات المطلوبة بالأعداد الكفيلة بحسن تنفيذها وضمان نجاحها .

ويلاحظ أنه يجب أن يدخل فى الاعتبار عند تحديد هذه التخصصات وأعداد الدارسين لها ما تحتاج اليه الدول العربية الشقيقة والدول الافريقية الصديقة من خبراء فنيين .

وتأسيسا على ذلك يجب على نظامنا التعليمى أن يراعى ما يأتى :

أولا - وجوب توفير التخصصات المطلوبة فى التعليم الجامعى :

ان التعليم الجامعى مطالب بأن يعيد النظر فيما يدرسه من تخصصات فى ضوء الاحتياجات العملية . **فان اتساع نطاق المعارف والدراسات ، وانتشار ظاهرة التخصص الدقيق فى العصر الحديث يستلزمان بالضرورة اعادة النظر فى الكليات والاقسام والمناهج الجامعية .**



وتخلف الجامعة فى القيام بهذا التطوير مؤداه أن تتولى الدولة توظيف الخريجين فى مجالات غير مؤهلين لها ولا يستفاد منهم فيهـــا أو ان يعجز الخريجون عن ايجاد أعمال لهم فى السوق الحر كما حدث فى فرنسا وكان نتيجته الحركة الطلابية التى أسفرت عن تقسيم جامعة باريس الى ثلاثة عشر جامعة تحتوى كل منها على وحدات تعليمية وبحثية unités d'enseignement et de recherche بدلا من الكليات ضـــمانا لتوفير التخصصات الدقيقة ٠

واذا كان المجال لا يتسع للافاضة فى موضوع التعليم الجامعى الا أننا نرجو أن نفصل فيه الرأى فى فرصة أخرى ان شاء الله ٠

ثانيا : الحاجة للنهوض بالتعليم الفنى :

ان افتقار بلادنا الى الفنيين والعمال المهرة كفئة معاونة للمصممين والمخططين فى القطاعات المختلفة يقتضى الاهتمام بالتعليم الفنى ٠ وبالرغم من اجماع الرأى على أهمية هذا النوع من التعليم ، فلا يزال دون المستوى الذى يجب أن يكون عليه للعمل بمصانعنا وفى هذا العصر الذى أصبح معروفا بعصر الثورة التكنولوجية ٠

والنهوض بالتعليم الفنى يقتضى فى رأينا أن يعاد تكوينه من جديد حتى يتم اختيار شـــعبه الدراسية التخصصية على أساس الظروف المتطورة المعاصرة ، ويجرى الربط بين الدراسة الفنيـــة المتخصصة وقطاعات العمل المتصلة بها ربطـــا مكانيا وفنيا وعلميا وتدريبيا ، ويزود بالاجهـــزة والامكانيات الحديثة وتعد هيئات التدريس اللازمة له على النحو الذى يجعل لهذا التعليم الفنى وجودا فعالا ٠

كما يجب أن يتقرر للدارســـين فيه الحوافز والرغبات الادبية والمادية ٠ ويفتح أمامهم ســـبيل الاستزادة من العلوم التطبيقية على أعلى المستويات حتى تقبل عليه العناصر الصالحة بنفس راضـــية وروح متفتحة ٠

ويقينى ان كل ذلك لن يتحقق الا اذا أنشئت وزارة متفرغة للتعليم الفنى كما فعلت الكثير من الدول التى حرصت على النهوض بالتعليم الفنى فيها نظرا لأن الاعباء الجسام الملقاة على عـــاتق وزارة التربية والتعليم فى مجـــال التعليم العام لا تكاد تترك لها فرصة للعناية بهـــذا « القريب البائس » ، العناية التى يجب أن يلقـــاها لكى يستطيع أن يهب من رقدته ويؤدى دوره المنتظر ٠

ثالثا ـ الاهتمام باللغات الأجنبية :

ان نجاح السياحة فى بلادنا باعتبارها صناعة يمكن أن تدر علينا فى وقت السلم الموارد الضخمة يحتاج الى الاهتمام بتعلم اللغات الاجنبية ٠

كما أن انفتاح مجالات العمل أمام شبابنا فى الدول الأجنبية وبصفة خاصة فى الدول الافريقية رهن باتقان اللغات الاجنبية ٠

هذا الى أن الكثير من قطاعات العمل القوميـــة من دبلوماسية واعلام وتجارة خارجية ، والقيام بالبحوث العلمية ومتابعة الجـــديد فى شـــتى فروع العلم والمعرفة يتطلب معرفة اللغات الاجنبية كل ذلك يجعل نظامنا التعليمى مطالب بالارتفاع بمستوى تدريس اللغات الأجنبية والتفكير فى البدء بها مبكرا ٠

* * *

هذا هو أهم ما نطالب به نظامنا التعليمى ، وهى مقترحات قابلة للاضافة والمناقشة وان كانت تقدم اطارا يجب الاتفاق عليه أولا حتى يتيسر حل كافة المشكلات التعليمية داخله ٠

على أن اعداد ذلك الاطار ووضع الحلول لهذه المشكلات لا تكفى لضمان نجاح مرفق التعليـــم فى أداء رسالته على أكمل صورة ما لم تتوافر أهم مقومات نجاحه وهو وجود المعلم الصالح ، المحب لمهنته ، المستقر نفسيا ، المقدر ماديا وأدبيا ٠

« محمد حلمى مراد »

فلسفة التعليم فى دولة عصرية

د . حسين فوزى النجار

اذا قلنا ان الفلسفة هى ضمير العصر الناطق بافكاره ومثله وآماله فانما نعنى انها قوة تؤثر وتتأثر بكل مايزخر به المجتمع من تعقيدات تتضارب فيها الآراء ومشكلات تتناقض فيها الحلول سعيا وراء الحقيقة ، ومهما لجت الفلسفة فى التجريد فانها لاتنفصل فى هذا ايضا عن تأملات الانسان وافكاره فى عصر من العصور فهى انعكاس حقيقى لاهتمامات العصر ومشكلات المجتمع او هى - كما يقول وليم جيمس - «محاولة جادة للتفكير الواضح» .

وقد اتسع ميدان الفلسفة فشمل كل جوانب الحياة ، وغدت النظرة الشاملة للوجود سمة التفكير الفلسفى الحديث او دلالته البينة الواضحة وكانت تلك سمتها من قبل ، الا أن تفكير الناس عنها هو الذى احاطها بالاطار الشكلى الذى عرفت به ولعلنا نرى من الشمول فى فلسفة افلاطون مايقوض تلك النظرة التقليدية عن الفلسفة ففى فلسفته تتسق كل جوانب الحياة وتتكامل فى صورة تبدو فيها نظرته الذاتية مرتبطة بتفكير عصره، فى تعبيرها عن طبقية المجتمع واوضاعه السياسية والاقتصادية والعسكرية واتجاهاته النفسية والتربوية .

وتمتد تلك النظرة الشاملة لطبيعة الاشياء فتشكل اتجاه الفلسفة المعاصرة كما نراها فى فلسفة «هيجل» و «ماركس» «وديوى» ، فقد خاض كل منهم ميدان العلم والدين والسياسة والاقتصاد والتعليم والتربية والقانون والمجتمع والتاريخ وتكونت على يد كل منهم فلسفة شاملة للوجود والحياة ، او «منطق كلى للخبرة» - على حد تعبير ديوى عن شمول فلسفته - وغدت الفلسفة ميدانا فسيحا للتجديد والنماء فى كل جوانب المعرفة الانسانية وكانت أعمق ماتكون تأثيرا فى ميدان العلوم الانسانية اذ كان تاثيرها مباشرا فى النظريات السياسية والاجتماعية والقانونية والتربوية تراه فى تأثير الفلسفة اليونانية على التشريع الرومانى وفى تأثير فكرة « القانون الطبيعى » على فلسفة «جرونيوس» فى القانون الدولى وفى تأثر نظرية العقد الاجتماعى بفلسفة « هوبز » و « لوك » و «سبينوزا» و «بوسيه» و «بوفندورف» و «ليبنتز» وماكان لفلسفة «فولتير» و «جون ستيوارت مل» من أثر فى تطور الفكر السياسى كما نراه فى الالتحام العضوى بين الفلسفة والاقتصاد عند «ماركس» وبين الفلسفة والاجتماع عند «دوركايم» .

الفلسفة والتربية :

وفى اطار الفلسفة نمت نظرية متكاملة للتربية والتعليم على الرغم مما يقع بين الفلاسفة والمربين فى احايين كثيرة من تناقض وخلاف لايحكمه الواقع قدر مايحكمه الحذر ، فمن المربين من يرى فى الفلسفة خطرا على التربية ومن الفلاسفة من يرى فى نظريات التربية خطرا على الفلسفة ، الا اننا لانشك فى ان التربية لايمكن لها ان تنمو وتتكامل وتتواءم فى ميدان التطور مالم تستند الى فكر فلسفى يغذيها بالجدة والابتكار والابداع فى عالم يسابق العلم ومنجزاته الفكر وتطلعاته ومادمنا نسأل لماذا نعلم ؟ وكيف نعلم ؟ فستبقى حاجة التربية الى الفلسفة ملحة وضرورية .

وقد يبدو هذا التساؤل ابعد مايكون عن الايهام والغموض ، فالاجابة بسيطة وواضحة الا ان الفلسفة هى التى تفتح الفكر على آفاق جديدة فهى الميدان الذى تتبلور فيه الافكار الجديدة التى تؤدى الى اتجاهات جديدة وهى عملية يمارسها الفرد العادى فيما يتصل بحياته واهتماماته



كما يمارسها الفيلسوف فيما يتصل بالمجموع ، فالفرد حين يفكر فى مشكلاته فيردها الى اسبابها ويدرك علاقاتها الداخلية والخارجية ويفكر فى حلولها فانه يفكر تفكيرا فلسفيا دون ان يلجأ الى مقولات الفلاسفة او مصطلحاتهم التقليدية .

فاذا ابتعدنا عن مجالات الفلسفة التقليدية نرى ان الفلسفة تعرض لكل مايختلف عليه الناس ليكون محلا للجدل حيث تناقش الآراء والحلول وتعرض الافتراضات لترفضها او نقبلها وفقا لما تنتهى اليه من نتائج منطقية او علمية متسقة مع الواقع فى تقييمها او تفسيرها .

فاذا تساءلنا : لماذا نعلم ؟ وكيف نعلم ؟ فاننا نعرض مشاكل التعليم على منصة الجدل والنقاش والسؤال والفرض والحل وبديله على اساس الواقع القائم وقدرة هذا الواقع على التغيير والسرعة التى يمكن ان يتم بها هذا التغيير ، فان ابرز سمات المجتمع العصرى هى القدرة على الحركة وسرعة التغيير وقد تبدو القدرة على الحركة ظاهرة حتمية للتقدم العلمى الباهر فى القرن الاخير ، وهى قدرة تحكم سرعة التغيير فاذا اتسقت القدرة على الحركة مع سرعة التغيير كان التقدم المنشود متسقا مع روح العصر بعيدا عن التناقض او التخلف او الانفصام مما يؤدى اليه غموض النظرة او الطموح الخيالى او خلل التفكير العلمى فى مجتمع لايتبين حقيقة ذاته او تنقصه القدرة على ادراك العلاقات العديدة التى تربط بين طبيعة الاشياء ، او يؤدى اليه انفصام العلاقة بين الدولة والمجتمع حين تسوق الدولة المجتمع لتحقيق غايات حاكم اوتوقراطى طموح يسخر المجموع لاهوائه وطموحه فتختل القيم وتغيض النظـرة العلمية فى موجة من الخوف والطمع والفزع والنفاق .

فاذا عرضنا مشاكل التعليم على منصة الجدل والنقاش فاننا نتوخى من وراء الجدل والنقاش الوصول الى نظرة علمية تحكم طبيعة هذه المشاكل مع روح العصر وتربط بينها وبين واقع المجتمع فى قدرته على الحركة والتغير لحاقا بالمرحلة الاخيرة لتطور المجتمع فى دولة عصرية ، وبقدر مانستطيع ان نصل بتلك النظرة العلمية الى طبيعة المشكلة فان من اليسير ان نحدد الغاية فنعرف لماذا نعلم وان نحدد الوسيلة فنعرف كيف نعلم .

والى عهد قريب لم تكن مشاكل التعليم عسيرة كما هى الآن ولانقصد ان الحلول قد اصبحت مستعصية كما لم تكن فى الماضى فان التقدم العلمى قد زود التعليم بامكانيات هائلة جعلت منه عملية يسيرة ومحببة على المعلم والمتعلم ولكن الذى نقصده ان التعليم فى ارتباطه الدائم بالمجتمع هو الصورة الحقيقية لطبيعة المجتمع وتكوينه العضوى والسياسى والاقتصادى والثقافى ومكانه فى هذا العالم الفسيح ، وبقدر ماتكون طبيعة المجتمع تكون طبيعة التعليم ، وقد بلغ المجتمع العصرى من التعقيد حدا لم يسبق له مثيل من قبل لا فى صيرته الظاهرة ولا فى مكنونه الباطن ، مما ضاعف اعباء المدرسة وواجب المعلم ومسئولية الدولة والمجتمع قبل التعليم ، فبقدر مايضطلع التعليم بواجب اعداد الفرد لمواجهة التغير السريع فى المجتمع العصرى بقدر مايضطلع بواجب المواءمة النفسية والعقلية بين الفرد وسرعة التغير فلاتتجاوز ردود الافعال حدها من الفعل ذاته مما يمكن ان يخل بالقيم المتوارثة وينتكس بالفكر انتكاسة تقرض بناء الحضارة ، فمن المسلم به ان التقدم المادى مالم يستند الى تقدم فكرى مساو له ومتسق معه فانه يكون اداة فى النهاية لتقويض التقدم المادى حين يتحول الانسان الى آلة تتجرد من العقل والعاطفة ورؤية الحق .

والتعليم والمجتمع

والعلاقة بين التعليم والمجتمع ان الغاية من التعليم - كما يرى «الاستاذ بويدبود» ، وكان استاذا لفلسفة التربية بمعهد التربية للمعلمين عام ١٩٤٥ - «هي المحافظة على النظام الاجتماعي القائم وضمان استقراره او انها اعداد النشيء ليكونوا اعضاء في النظام الاجتماعي القائم» وان كنا نرى انها لاتعد تعبيرا دقيقا عن العلاقة العضوية بين التعليم والمجتمع ، فالغاية من التعليم كما نرى هي اعداد الناشيء للحياة في مجتمع لا في واقعه القائم ولكن في واقعه المتغير ، ولعلها اصدق دلالة على المجتمع القديم منها على المجتمع العصري ، حين كان النظام الاجتماعي واقعا لايقبل التغيير لانه كما يقول - «يتفق مع طبائع الاشياء» - فالصورة التاريخية لهذا المجتمع القديم تتمثل في تركيبه الثابت من الناحيتين السياسية والاجتماعية ثبات القيم التي يدين بها . ولم يكن المجتمع على تلك الصورة من الثبات كما رآه الاستاذ بويد حين أدلى برأيه هذا في المؤتمر الذى عقدته رابطة خريجى معهد التربية لمناقشة أساليب التربية الحديثة عام ١٩٤٥ لا في مصر ولا في بقية بلاد العالم اجمع ، فقد بدات تلك الصورة تهتز وتتزعزع قبل ذلك بما يزيد على قرن من الزمان حين جاءت الثورة الفرنسية فقوضت النظام القديم كما قوض علم الاقتصاد الحديث المثل العليا للنظام الاقتصادى للعصور الوسطى ، فلما قامت الثورة الصناعية كان علم الاقتصاد ملهما للباحثين في الخلل الاجتماعى الذى أصاب المجتمع بتقرير الحق الطبيعى للملكية والحرية والامن وبحث العلاقة بين العمال واصحاب الاعمال وظهور المذاهب الاشتراكية وغلبة الاشتراكية العلمية وتقويضها لكل نظرية سياسية أو اقتصادية عداها وصراع الفردية والجماعية وتاثير ذلك على الدولة والمجتمع ، ونجاح التجربة الامريكية في الحكم والتطور الوئيد للدستور الانجليزى كل ذلك قد أدى الى تقويض النظام الثابت لمجتمعات العصور الوسطى واضطراب النظام الجديد بين المحافظة والتجديد وبين الثورة والقمع كما أدت اليه ايضا الحركة الفكرية والعامية التى غذت القرن التاسع بفيض من الافكار والمثل كان لها تاثيرها البالغ في حركة المجتمع وقدرته على التغيير .

وظلت اوربا بعد الثورة الفرنسية تعج بالثورات الفكرية والشعبية وكل منها يعبر عن الاهتزازات العنيفة التى تلم بالمجتمع او تصدر عنه وكانت جميعا تدور حول العلاقات القانونية والدستورية التى تنظم حياة الافراد فيما بينهم وبين بعضهم وفيما بينهم وبين المجتمع الذى يتمون اليه والدولة التى تحكمهم .

ووسط هذا العجيج من الثورات الفكرية والشعبية كانت علوم الانسان تسير بخطوات وئيدة ومتضاربة لاثبات الذات في مضمار التيار العلمى العارم الذى يلفح الانسان بسياط الشك واليقين ومحاولة التوفيق بينهما ومهما قيل من ان العلوم الانسانية لاتلاحق العلم في تقدمه فانها قد تحررت من الجمود والثبات وغذت الانسان بفيض من المتناقضات التى كانت بدورها ملهما فذا للحركة والتغيير .

وبينما كان الفكر الانسانى يموج بالآراء والقيم والمثل لتحرير الانسان من ذاته ومن وقر بيئته - فلم تعد حركة المجتمع تعبيراً عن الآلية او التطور بل غدت تعبيرا اخاذا عن الواقع التجريبى الصادق - كان العلم يمضى قدما في رصانة وثبات غير حافل الا بالحقائق الصماء التى لايمكن انكارها فاخذ الناس به وراحوا يدركون ان التوافق مع العلم وقبوله والتكيف معه لايعنى مواءمة قوانينه بأفكارهم الماضية ومثلهم القديمة وانما يعنى الايمان بأن الغاية الوحيدة التى يكشف عنها مجرى الطبيعة هى التغير والنمو فاتخذوا من النمو مثلهم الاعلى فالحياة تنمو وتنمو في صورة مستمرة من التعدد والتنوع والثراء وهى في ذاتها وفى طبيعتها تبرير لوجودها ومادام الانسان متفقا في اهدافه مع قانون الطبيعة القائم على النمو والتعدد الذى يكشف عن أسراره لانسان ذى طموح فذ والذى لايتوقف عن امداده بكل مايبغيه فان غاية الانسان ان يعمل وينتج ويبدع ليزيد الحياة ثراء ونموا وليكون في الوقت ذاته طبيعيا وانسانيا والهيا .

فاذا كان العلم قد قوض المثل الاعلى القديم للانسان فقد أقام مكانه مثلا أعلى آخر يتواءم مع مجتمع صناعى يقوم على العمل والانتاج لتحقيق النمو والكثرة والتنوع بما يشبع حاجة البشرية التى تتطلع الى مستقبل مجيد يتحقق فيه رخاء الانسان ويحقق فيه ذاته وغايته من الحياة .

وأصبح على المؤسسات التعليمية أن تقيم هذا المثل الاعلى للانسان في ذاته وللانسان في المجتمع الذى يعيش فيه ، وللمجتمع في علاقته بالانسان وفى علاقته بواقعه وهو مايعبر عنه جون ديوى في كتابه «التجديد في الفلسفة» Reconstruction in Philosophy بقوله : «حين يتسق مجرى الاخلاق مع مجالات النمو المعينة فاننا نتبين أن التربية الواعية المنظمة للطفولة هى اجدى الوسائل وادناها لتحقيق التقدم واعادة البناء الاجتماعى كما نتبين بالتالى ان تقييمنا لكافة المؤسسات التى تقوم على حياة البالغين هو في قدرتها على القيام بوظيفتها التربوية وفى استمرار هذه التربية واتصالها ، فللمؤسسات الاجتماعية كما للحكومة والتجارة والفن والدين غاية ومعنى والغاية منها جميعا هو تحرير وتنمية قدرات الأفراد دون اعتبار الفروق العنصرية او الطبقية او الوضع الاقتصادى وقيمتها هى في قدرتها على تربية كل فرد بما يحقق قدراته وفاعليته تماما ، والمعنى الاخلاقى للديمقراطية لايتحقق الا بقدر ماتسهم الهيئات السياسية والمؤسسات الصناعية في تزويد كل فرد من افراد المجتمع بكل مطالب النمو » .

فليس التعليم غاية فى ذاته وانما هو لتزويد الفرد بكافة القدرات والخبرات التى تؤهله للحياة فى مجتمع نام متغير عن طريق التربية السليمة .

التعليم والتربية

وبينما تتجه التربية الى الطفل او البالغ فى ذاته وفى مراحل نموه المتلاحقة فان التعليم هو الذى يتجه للمجتمع ويتفاعل معه وبقدر مانحسن التربية بقدر مايكون التعليم مثمرا ، وعلينا أن نميز - وهو ماغفلنا عنه فى مصر اذ خلطنا بين التربية والتعليم - بين التربية كوسيلة والتعليم كغاية ، فالتربية هى الطريقة التى نطبع بها الفرد بطابع معين اما التعليم فهو مجموعة المعارف التى تزود الفرد بالخبرات والمهارات والثقافات المتعددة عن طريق المعلم والمدرسة ، فنزود المعلم بالطريقة المثلى لاعداد الفرد فى الاطار الذى نبتغيه كما نمده بالمعرفة العلمية التى تبتغى منه ان يزود بها التلاميذ ، ونقيم المدرسة بحيث تكون مكانا صالحا لتحقيق اغراض التربية والتعليم معا. فاذا كنا نربى لاعداد الفرد فى ذاته وللحياة التى تنتظره فاننا نزوده بالمعرفة التى تربطه بالمجتمع الذى يعيش فيه والعصر الذى ينتمى اليه ، واذا كنا نربط التربية بذاتية الفرد فاننا نربط التعليم بحاجات العصر وفى هذا يتبدى الحد الدقيق الفاصل بين التربية والتعليم كما تتبدى خاصية التربية ونوعها من حيث انها تتفاوت وتختلف وفقا لطبيعة المجتمع الذى تنتمى اليه ، وتتبدى طبيعة التعليم وهى طبيعة عامة فى كل المجتمعات حيث لاتختلف المعرفة العلمية فى مجتمع عنه فى الآخر وان كانا لاينفصلان ولايتناقضان لا فى الزمان ولا فى المكان فكلاهما قديم قدم الحاجة التى تحمل الانسان على تزويد ابنائه بانواع الخبرات والوان المعرفة التى اكتسبها من قبل وافاض عليها من عنده وكلاهما مرتبط بمكانه وبيئته من حيث حاجاته ومطالبه فالتربية الاسبرطية غير التربية الاثينية والتربية فى العصور الوسطى غير التربية فى العصر الحديث .

والتربية هى التى تطبع التعليم بالطابع المنشود منها وهى غالبا ماتدين بهذا الطابع لنوعية الدولة التى تحكم ، فاذا كان وقر الدولة ثقيلا كان تأثيرها على التربية قويا وعنيفا وموجها حين يغدو الطفل فى يديها أداة تطوعها وتكيفها وفق ماتشاء وذلك حين يصبح المجتمع مسخرا لآرب الدولة فاذا خفت يد الدولة تركت للافراد من الحرية مايكيفون به انفسهم مع واقعهم ومستقبلهم وتمت حرية الافراد مع حرية المجموع كانت اكثر خلقا وأعظم ابداعا .

ومن شواهد التاريخ ماحدث فى بروسيا بعد هزيمتها فى معركة «يينا» عام ١٨٠٦ حين ارادت استعادة كيانها فنصح «الفيلسوف فخته» بارسال مجموعة من المعلمين يتتلمذون على يد «بستالوتزى» اعظم مرب حر فى العالم فى ذلك الوقت وكان بستالوتزى يتمتع باحساس مرهف رقيق يفيض أسى لحالة الطبقات الدنيا ويعمل على رفع مستواها عن طريق تعليم مثمر حر ، فلما رجع المعلمون الشبان وقد امتلأوا حماسا للطريقة الجديدة فاقاموا المدارس التى تعبر عن طبيعة الحياة وتؤهل الاطفال للنمو السوى فكانوا يتعلمون كل مايمكن ان يفيدوا منه فى حياتهم القادمة بينما ظلت المدارس الاخرى تصب المعرفة فى ذاكرة الاطفال دون فهم ومن غير رباط بين المعرفة والحياة ، وليس اقتل للنمو من تعليم يفصل بين المتعلم وبين الاستجابة لطبيعة الحركة والنمو فى الحياة ، وادت حركة المعلمين الشبان الى ثورة عام ١٨٤٨ فى المانيا مما اغضب الامبراطور فردريك وليم الرابع فدعا اليه القائمين على المدارس بعد ان اخمد الثورة واخذ يعنفهم ويلومهم وينسب اليهم قيام الثورة «وتلك التعاسة» - كما دعاها - التى جلبتها على بروسيا ويقول لهم «ان تلك التربية الشائعة التى يتباهون بها كانت على الدوام موضع سخطى وكراهيتى» وكان يكشف عن رجعيته واوتوقراطيته بترديده لتلك العبارة : «ان الانسان الى يفكر كثيرا انسان خطر» ويعلق كارلتون واشبورن احد رجال التربية المعاصرين فى امريكا على فشل ثورة عام ١٨٤٨ فى المانيا بقوله :

«من دواعى الاسى أن يتخيل الانسان كيف اوشكت الحرية ان تسود بروسيا عام ١٨٤٨ وكيف اختلفت الامور بعد فشل الثورة فقد جاء بسمارك وعمت الدعوة الى الحرب من أجل المجد القومى مما ترتب عليها تلك السلسلة من الحروب التى خاضتها المانيا فى عام ١٨٦٢ ، ١٨٧٠ و ١٩١٤ و ١٩٣٩ .

وفى ايطاليا الفاشية اسند موسولينى الى الفيلسوف الايطالى «جيوفانى جنتيلى» امور التعليم ليطبع الناشئة بدعوة الفاشية وكان «جنتيلى» ممن يؤمنون بالدولة المطلقة التى تنادى بفناء الفرد فيها وكانت الفاشية مثله الاعلى للدولة المطلقة .

وأيان كان نوع التربية التى تريدها الدولة للفرد فان مادة التعليم لاتختلف فى بلد عنها فى الآخر وان تباينت الطرق واختلفت الاساليب . فمادة التعليم هى الحصيلة العامة للمعرفة الانسانية فى آخر مراحلها وفى معرفة تراكمية دون شك الا ان المشكلة هى نوعية المعرفة التى تتطابق مع الحياة فى حركتها وفى نموها السريع ، وهى المعرفة التى يسأل عنها «هربرت سبنسر» بقوله : «ماهى المعرفة التى تعد أعظم نفعا ؟» وحين نعثر على المعرفة الاكثر نفعا فاننا نلجأ الى التربية التى تستخلص لنا من الوان المعرفة الحية مايحفز قدرة الناشىء على النمو والنضج والانطلاق ليتكيف مع الحياة فى قدرتها على الحركة وسرعتها فى التغيير ، وهى المعرفة التى عناها سقراط بقوله : «المعرفة

التى تؤثر فى عمل صاحبها» . فالمعرفة لاتصبح قوة مالم تستغل استغلالا طيبا وافاد منها الفرد فى حياته .

فاذا كانت الدولة قادرة ــ وهى قادرة دون شك ــ على فرض مثل أعلى للتربية التى تجتذبها فانها لاتقدر على انكار حاجتها الى العلم والمعرفة العلمية لفرض السيطرة التى تنشدها فى الداخل أو فى الخارج ان لم تكن لتحقيق التقدم والارتقاء المنشود للمجتمع ، ولاتستطيع بالتالى ان تتنكر لطبيعة الحياة فى الحركة وفى النمو ، وقد حققت النازية فى ألمانيا تقدما عمليا هائلا مامن شك فى انه كان نتيجة نظام تعليمى صارم يساير الى حد بعيد النموالمادى للحياة ويتحرك معها بقدرة وثبات ولكنه يسخر كل ذلك وعن طريق التربية لمجد الدولة وطموحها .

التعليم والدولة العصرية :

فليست التربية اذن قرينا للحرية او نمطا من انماطها وانما هى وسيلة لاعداد الفرد لمجتمع معين ،ولاتقترن الحرية بالتربية الا فى مجتمع تنزل فيه الدولة على ارادة الفرد ولاتعلو عليها ، دولة تدير شئون الجماعة الانسانية ولاتتسلط فيها دولة يتحرر فيها الافراد من الخوف ومن العوز وتتحقق فيها حرية الكلمة وحرية الضمير وهذه هى الدولة العصرية كما نتخيلها ، او هذا هو المدرك المثالى للدولة العصرية او صورتها المعنوية .

الا ان للدولة العصرية مدركها المادى وهى مدرك يتمثل فى بلوغ الدولة درجة من القوة والتقدم يعترف لها المجتمع الدولى بها ، ويبدو هذا التعريف قاصرا او مبتورا فمــاذا نعنى بالقوة ؟ أهى القوة التى تقوم على القهر والتسلط عن طريق التفوق العسكرى ، قد يبدو هذاالمعنى متفقا مع اتجاه القرن التاسع عشر حين كانت قوة الدولة وسيلة السيطرة والاستعمار ومايجلبه الاستعمار للدولة المسيطرة من منافع اقتصادية ، وعن طريق هــذه المنافع الاقتصادية المغتصبة تحقق الدولة رخاء المواطنين ، كما تحقق استمرار قوتها لاستمرار تسلطها ، الا ان هذا المعنى لايتفق مع اتجاه القرن العشرين منذ سلم المجتمع الدولى بحرية الشعوب وحقها فى تقرير المصير ولم يعد للاستعمار مكانا فى العالم الجديد وغدا التعاون الدولى لتحقيق الرخاء دعامة للاقتصاد الدولى الجــديد ، حيث ترتفع القــوة الشرائية بالقدرة استهلاكية فتروج التجارة ويرتفع الانتاج بمعدلات العمالة فتقل البطالة .

فالتفوق العسكرى ليس مظهرا لقوة الدولة ، وان كان مظهرا للسيطرة ، وانما قوة الدولة هى فى قدرتهــا على استثمار مواردها البشرية والطبيعية بما يحقق الرخاء العام للمواطنين ، ولاتستطيع الدولة استثمار مواردهــا البشرية والطبيعية مالم تساير النمو والتعدد فى طبيعة الحياة ، وهذه هى الصورة الحقيقيه للتقدم فى معنــاه المجرد ، اما فى واقعه فانه يعبر عن بلوغ المدى الحقيقى للتقدم العلمى ومايعكسه العلم من منجزاته على الصناعة والتكنولوجيا ، ففى العلم تتمثل قدرة الحياة على النمو وفى التكنولوجيا يتمثل التنوع والتعدد والكثرة التى تحقق راحة الانسان وتشبع مطالبه .

فالدولة العصرية هى الدولة التى تحقق المــدى الاصيل للتقدم العلمى والتكنولوجى لتحرر الانسان من العوز وتحقق له الرفاء والرخاء . ولكنها مهما بلغت من اوجه التقدم العلمى والتكنولوجى فانها لاتحرر الانســان من العوز مالم تسخر العلم والتكنولوجيا للسلم والرخاء، ولاتحرره من الخوف مالم تحقق له الامن ، ولاتحقق له الامن مالم تكفل لم حرية التعبير ، ولن تكفل له حرية التعبير مالم تحرر ضــميره من وقر الاستعباد ورهبــة التسلط .

الدولة والفرد :

وما من دولة فى المجتمع الحديث الا وتدعى انهــا تحقق للفرد مطالب حياته بما يحقق له الامن والحرية ، وما من دولة الا واتخذت من الديمقراطية شعارا للحــكم وعنوانا للسلطة ، وهى لاتخدم المجتمع الذى تقوم فيه بقدر ماتخدم ذاتها وتتوسل بالمحافظــة على النظــام الاجتماعى للمحافظة على النظام الســياسى . فاذا قال المعلمون ان رسالتهم تقوم أصلا المحافظة على النظام الاجتماعى القائم وضمان استمراره ، فانهم يتصورون هذا النظام الاجتماعى فى صورة غير التى يتصوره عليها رجل الدولة فحيث يؤدى التصور عند المعلمين الى النمو والتغير فانه يؤدى عند رجل الدولة الى الثبات والاستقرار ولايملك المعلمون فى النهاية غير الخضوع للغاية التى تنشدها الدولة . وتصبح التربية مسخرة لخدمة السلطة . وقد اصبحت السلطة من القوة والهيمنة فى الدولة الحديثة وفى حياة المجتمع كما لم تكن من قبل . فهى لاتلجأ الى الارغام الظاهر ، قدر ماتتوسل بالارغام الخفى المستتر لحمل الجماهير على ماتريد بتقرير قيم معينة تستهدى من ورائها استمرار بقائها ، وتحمــل الناس عليها رغبا او رهبا والانسان فى توقيه للمضرة لايملك غير خداع نفسه وخداع الدولة مادامت السلطة قادرةعلى البطش بمن يخــالفها او ينقد اتجاهاتها حين تحــول بين المخالفين وبين ابداء آرائهم . وهى قادرة على عزل المخالف عن المجموع مادامت لاتسمح له بعرض آرائه ومناقشتها . فاذا لمست منه خطرا على اتجاهاتها شهرت به وصــورته بصورة الخائن المتآمر ولها من أجهزة الدعاية القوية التى لاتعرض غير الجانب الذى تريده مايجعل رأيها هو الاعــلى وغالبا ماتعرض الواقع على غير حقيقته .

وفى هذا النظام يفقد المعلم حريته ، ويغدو «اداة سياسية لخدمة جماعة ما» - كما يقول برتراندرسل - سياسية او دينية اوحتى اجتماعية فى منافستهاجماعاتاخرى وتصبح هذه الاداة هى «العنصر الاساسي فى تحديد المواد التى تدرس والمعارف التى تقرر او تمنع . وهى التىتحدد بالتالى العادات العقلية التى تعمل على اكتسابهم لها ، ولاتتضمن مثل هذه النظم التعليمية ماينمى العقل والروح نموا حقيقيا ، فترى من وصلوا فى التعليم الى غايته قد ضمرت الجوانب العقلية والروحية فى حياتهم فخبتنزعاتهم واصبحوا وليس لديهم سوى بعض استعدادات آلية حلت محل التفكير الحى» ويقول : «ان التعليم الذى يقوم على تصديق كل مايدرس سرعان مايقود الفرد حثيثا الى فساد الذهن ، ولانستطيع الابقاء علىالحد الادنى الضرورىالتقدم الانسانى مالم نبق على روح البحث الحر» .

ويرى برتراندرسل - ونتفق معه فى ذلك - انالعامل الاقتصادى يلعب دورا خطيرا فى التعليم «فالفصول المكدسة والمعلمون المرهقون هما ثمرة لوضع اقتصادى غير سليم وهما الاساس الذى يفرض الطاعة على التلميذ فى النظام التعليمى «فاولئك الذين لم يمارسوا التعليم لايدركون ماتتطلبه حرية التعليم من مشقة وارهاق اذ يعتقدون ان المعلم يستطيع ان يعمل عددا من الساعات كاته كاتب فى مصرف . وتكون النتيجة ان يصاب المعلم بالاعياء البدنى والارهاق العصبى ، ويصبح ولا حيلة له غير ان يؤدىعمله بطريقة آلية ، وليس فى قدرته ان يؤدى هذا العمل الآلى مالم يفرض الطاعة على التلاميذ» .

ولعلنا لانجد ماهو اقوى من هذين العاملين : العامل السياسى والعامل الاقتصادى ، تاثيرا على النظام التعليمى والعملية التربوية ، فحيث لايتواءم المضمون السياسى والتعليمى فى الدولة على اساس من الحرية والتفكيرالحر تختل روح التعليم وحيث لاتساير الامكانيات الاقتصادية مطالب التعليم يختل النظام التعليمى .

التعليم والعلم :

كان التعليم فى الماضى عملية آلية تقوم على الحفظ والتسميع . وكان النظام التعليمى متوائما الى حد ما مع الاستقرار والثبات الاجتماعيين ، ولم يكن للعلم دور ما فى عملية التعليم ولم يكن له تاثير كبير فى التغير الاجتماعى ، فلما نما العلم واتسعت آفاقه غدا وله كل السيطرة على مجرى الحياة فى كل صورة من صورها وفى كل جانبمنها وهو الذى غذاها بالنمو والحركة ، فلم يعد التطور الطبيعى هو الذى يحكم قانون التغير فى الحياة ، وانما جاءت سيطرة الانسان على الطبيعة وتسخيره لها لتحكم قانون التغير ففى قدرة الانسان ان يجعل من نفسه انسانا أرقى، مادام قد تحرر من سيطرة الطبيعة واصبح هو الذى يسيطر عليها ، فالمجاعات والأوبئة مثلا لم تعد تهدد العالم كماكانت تهدده من قبل ، والانسان يستطيع أن يزود المناطقالجافة بما تحتاجه قبل ان تدمرها المجاعة بما اتاحه العلم من وسائل النقل السريعة ، وفى قدرته ان يتغلب على الاوبئة وقد نجح العلم فى القضاء عليها فعلا وتمكن من حصرهافى أضيق نطاق تجتاحه ليقضى عليها قبل أن تستفحل ، ولم يعد الانسان امام القانون العلمى يتقبل فروضا غيبية بل يخضعها للبحث العلمى الذى يثبتها او يرفضها ، حتى الايمان الدينى نفسه قد أصبح بدوره برهانا على سلطان العلم ولم يعد نقيضا له .

والتغير الذى يضفيه العلم على حياتنا تغير هائل لايستطيع الانسان العادى ان يتصوره مالم يصبح حقيقة من حقائق واقعه ، يصفه هـ.ج. ويلز بقوله : «ان العلم زودنا بتغيير كلى فى الحياة البشرية بلغ من عمقه واتساعه ان بدأ مرحلة جديدة فى تاريخ الانسان ، ففى مدى من الزمن لايزيد على قرن خطا الانقلاب الآلى بالحياة المادية خطوة أوسع مما خطاه فى الفترة بين العصر الحجرى القديم وعصر الزراعة ، او بين ايام بيبى فرعون مصر وجورجالثالث فقد برز الى عالم الوجود كيان مادى ضخم أحاط بكلوجود الانسان مما يتطلب منا قدرا عظيما من النظر فى اعادة تكييف مناهجنا واساليبنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية» .

وفاقت السرعة التى يسير بها التغير مثيلاتها فى اى عصر سابق ، فلم يعد الجيل الواحد يخضع لنمط واحد من التغير بل لانماط عديدة من التغير النامى مما يحملنا دائما على مراجعة مناهجنا وتفكرنا واساليب حياتنا بين كل حقبة واخرى قد لايزيد الفرق بينهما على عشر سنوات وتبدو قدرة المجتمع النامى فى هذه الملاحقة المستمرة بين التعليم ومناهجه وسرعة التغير ، مما جعل التعليم عملية مستمرة لاتنتهى بانتهاء الحياة الدراسية ولاتقف عندها وغدا على كل انسان ان يكون قادرا على التزود بكلالمعارف الجديدة والمهارات المستحدثة ليتكيف مع التغير النامى للحياة ، ولم تعد غاية التعليم كسب المعرفة او المهارة فحسب بل هى صقل المواهب والملكات حتى يصبح الانسان قادرا على التحصيل الذاتى للمعارف والمهارات الجديدة بعد المدرسة .

فاذا كان العلم هو الذى ادى الى هذا التغير العظيم فى حياة البشرية فان التقدم التكنولوجى هو الذى يشكل الصورة الاخيرة للتغير ، وعلينا ان نوائم انفسنا مع هذا التغير حتى لانتفع فحسب بمنجزات التقدم وانما لنستمتع به ايضا ، فبقدرمايزودنا التقدم التكنولوجى بالوفرةوالتعدد فى الانتاج فان عليه ان يمهد لنا السبيل للاستمتاع بهذا

الانتاج ، فلاتكون استجابتنا للتغير مزيدا من الاهتمام بالجانب العلمى والرياضى فى عملية التعليم دون الجانب الانسانى والا غدا الانسان عبدا للآلة وفقد الاستمتاع العقلى والوجدانى وان لم يفقد الاستمتاع المادى مما يحملنا دائما على الخوف من تخلف الانسان عن منافسة الآلةويحمل المتشائمين على رد متاعبنا ومشاكلنا الى هذا التخلف،فمن المسلم به ان الآلة قد اغنتنا عن الانسان وذكائه فقد حل الصاروخ الآلى محل قاذفة القنابل القديمة التى يقودها الطيار وتحل العقول الالكترونية اعوص المسائل التى تضنى العقل البشرى ، وان كنا نابى ان ناخذ ذلك ماخذ الجد فلاننا نابى ان نصدق ان الآلة تحتل مكاننا حقا وفطرتنا لاتخطىء فى ذلك فاذا كان ثمة تنافس بين الآلة والانسان فان الرابح دائما هو الانسان او هو مايجب ان يكون ذلك مهما بدا غير ذلك ، فمهما قيل ان الآلة هى العامل الحاسم فى حياة الانسان فان التنظيم الاجتماعى الذى ينمى غرسنا الطبيعى ومواهبنا الذاتية سيحتل على الدوام المكان الاول من اهتمامنا ومادام الانسان هو الشىء الوحيد القمين بالاعتبار ومادامت الملكات الانسانية هى القمينة بالتمجيد فمن الواجب ان تكون التنظيمات والمؤسسات التعليمية والاجتماعية التى تحفظ مواهبنا الشخصية وتنميها هى أول مايشغل اهتمامنا .

فاذا كان العلمقد قادنا الى نوع من المرفةالصحيحة والمقننة لنمو الكائن البشرى فقد قادتنا هذه المرفةالعلمية بالانسان ومؤثراته البيئية والعقلية والنفسية والصحية الى ثورة فى عملية التعلم تلك التى ندعوها «بالتربية التقدمية» وهى التى تتخذ من الناشىء محورا لنشاطها واهتمامها ولاتجعل منه مستقبلا لالوان من المعارف الجامدة لاتثير خياله أو تحفزه على الابتكار او تنمى اهتماماته الذاتية يتلقاها ساكنا على مقعده فى حجرة الدراسة ويحفظها عن ظهر قلب ثم يفرغها دون وعى فى ورقة الامتحان مما يقتل فيه ملكة الابتكار والتجديد ويقلقه بالخوف والحذر ويؤدى به الى انحرافات نفسية هى نتيجة الكبت الذى يعانيه فى المدرسة .

فالتربية التقدمية ولاشك ثمرة من ثمار التقدم فى علوم الانسان الا انها بتركيزها على الناشىء واهتماماته وميوله العاطفية والعقليةوتنمية قدراته على الابداع والابتكار لاتكفى لتزويده بالقدرة على التكيف مع حياة متغيرة نامية مما يؤدى به الى القلق والاضطراب فى علاقاته الاجتماعية وفى ادراكه للعلاقات الانسانية فاتجه المربون الى المجتمع يستهدون واقعه وقامت «مدرسة المجتمع» لتجمع بين الوسيلة والغاية ، وسيلة التربية التقدمية فى تنمية قدرات الناشىء وغاية التربيةالمجتمع بتوجيه هذه القدرات نحو ادراك الفرد لذاته فى علاقاته الاجتماعية والانسانية على السواء .

التعليم وروح العصر :

وحتى ينجح التعليم فى خلق مجتمع متوازن يتوافق مع روح العصر فان عليه ان يحقق كما نتصور اتجاهات ثلاثة هى :

- التكيف الاجتماعى
- القدرة على النمو والتغير
- ادراك الفرد لذاته فى علاقاته الاجتماعية والانسانية

وذلك بتهيئة الاركان الثلاثة التى يقوم عليهاالتعليم وهى : المعلم والمدرسة والتلميذ للقيام بهذه الاتجاهات وتسليحها بالقدرة على تحقيقها .

المعلم :

فاما المعلم فان من اليسير ان نحدد رسالته وان كان من العسير ان نحصل عليه مالم نزوده بكل مايساعده على تحقيق مانطلبه منه .

فرسالة المعلم بسيطة غاية البساطة لاتضنى فىالتعبير عنها . ولكنها عسيرة غاية العسر فى تحقيقها لا فى المشاق التى تحف بها ولكن فى خلق الايمان بها ايمانا يسمو على كل غاية اخرى من ورائهاوان كنا لانتخذ من الايمان بالرسالة شعارا للتضحية والزهد وانما نتخذ من الرفاء المادى والراحة النفسية زادا للايمان برسالته وقوة له على التعلق بها فقد نتطلب من المعلم الذكاء والقدرة على التجاوب مع التلاميذ والتفاعل الحى مع انماط عديدة متباينة منهم والنظرة العريضة الشاملة للمجتمع والحياة وتعددالمعارف الا ان كل ذلك لايثمر مالم يؤمن المعلم بعمله ورسالته فالايمان يسلحه بالصبر فى مواجهة «عفاريت» صغار كما يزوده بالحماس الذى ينساب منه الى تلاميذه ليضفىعلى حياتهم التعليمية شوقا خلابا وحبا المدرسة والمعلم .

وقد نغنى فى اعداد المعلم وتهيئته لجلال المهنة الا اننا لانستطيع ان نخلق منه معلما ناجحا مالم نهىء له الحياة الطيبة ليمضى مطمئنا فى حياته وفى عمله .

المدرسة :

وأما المدرسة فهى المكان الذى نعده للتعليم ونزوده بكل مايجعل من المدرسة بيئة صالحة للنمو ، ففى المدرسة يقطع الفرد من حياته قرابة ستة عشر عاما هى اكثر من ربع حياته الوظيفية ولاتكون المدرسة بيئة صالحة للنمو مالم تكن متماثلة مع المجتمع الخارجى حتى ينشأ التلميذ مرتبطا بحياته القادمة قادرا على التكيف والنمو منها .

والمدرسة العصرية هى التى تعد باحدث وسائل العلم للقيام بوظيفتها والتى تتعاون مع الاسرة فى توجيه الطفل ومن المدارس ماتعد برامج خاصة للنهوض بالمستوى الثقافى للآباء ومنها مايستخدم مستشارا خاصا لهم او اخصائيا لتنظيم العلاقة بين البيت والمدرسة ، وهى التى تعنى بالمتخلفين كما تعنى بالموهوبين فالموهوبون قد يصبحون كسالى او يخجلون من اظهار تفوقهم خوفا على مكانتهم بين زملائهم اذا ماكانوا بين تلاميذ عاديين ، ويعرف المعلمون هذه المتاعب الا ان اعباءهم الثقيلة كانت تحول بين الكثيرين منهم والعناية بهؤلاء الموهوبين ، فكانوا يتركونهم لانفسهم شاعرين بان غيرهم من العاديين أولى بالرعاية مما يودى باغنى ماتعتز به الحياة المتفتحة النامية .

وليست المدرسة بناء يخضع لمواصفات محددة ، فالابنية المدرسية يجب ان تكون قريبة من بيئة التلاميذ وحياتهم قدر المستطاع بحيث تنمى فى التلميذ ملكات النظافة والوعى الصحى فالمدارس الفخمة المبنية على احدث طراز فى بيئة متواضعة فقيرة قد تشعر الاطفال بالغربة والتمرد ولايلبث هذا البناء الفخم ان يغدو صورة للاهمال والقبح، وكل مانبغيه من البناء المدرسي ان يتيح للتلاميذ حرية الحركة والانطلاق والتكيف النامى فى البيئة ، فالمدرسة التى نبنيها للقرية غير المدرسة التى نبنيها فى المدينة والمدرسة فى بيئة زراعية غيرها فى بيئة صناعية . وكما نطلب من المعلم ان يتكيف مع تلاميذه فاننا نطلب من المدرسة ان تتكيف مع الواقع الذى تنتمى اليه مع قابليتها للزيادة والنمو .

التلميذ :

واما التلميذ فهو بؤرة الاهتمام وهو الذى نعد من أجله المعلمين ونشيد له المدارس ولايعنينا فى هذا الصدد ان نناقش الوسائل والغايات فى تربية الناشىء واعداده لحياة نامية وانما يعنينا ان نناقش التعليم كحق أساسى علينا ان نؤديه للناشىء وان لم يعد التعليم فى دولة عصرية حقا للناشىء وحده وانما هو حق اساسى ايضا لكل من فاتته فرصة التعليم فى الصغر فالى جانب تعليم الصغار علينا ان نعنى بتعليم الكبار لنمهد لهم الطريق الى حياة أفضل .

ولايقف حق الناشىء فى التعليم على المرحلة الاولى التى نعدها اجبارية ، وانما يستمر معه حتى يستوفى غايته منه وفقا لقدراته واستعداداته .

وليس لنا ان نعد التلميذ لنوع من التعليم لايقبله ولا يرضاه ولايتفق مع ميوله وانما علينا ان نكشف عن ميوله وقدراته لنوجهها وجهتها الصحيحة ونستثمرها احسن استثمار . وليس لنا ان نحكم على هذه الميول والقدرات من خلال الدراسة فى المراحل الاولى فان الدراسة العامة لا تساعد على ابراز القدرات الخاصة ، فلم يكن تشرشل تلميذا ناجحا ولم يتلق المخترع «اديسون» تعليما نظاميا ولم ينتظم «ابراهام لنكولن» فى مدرسة واكثر العباقرة فى العلم والادب والاختراع والفن بل وفى ميادين الادارة والاقتصاد لم يتلقوا تعليما منتظما ولعلهم تلقوا تعليما منظما لقضى على نبوغهم وتفتحهم .

وحين نحول بين التلميذ وبين التعليم فى مراحل اعلى بحجة ان درجات الامتحان التى حصل عليها لم تؤهله للنجاح فى تلك المراحل المتقدمة فاننا نخضع القدرات البشرية لمعايير فجة كثيرا ماتخطىء فى قياس الحقيقة وتحول بين التعليم وتحقيق رسالته فى اعداد القادة والمبرزين فى كافة مجالات التخصص ويصبح تعليما للعاديين فحسب .

وحين نخضع التعليم لنوعيات يختلف فيها المستقبل بين نوعية واخرى ونقيم الحواجز والقيود بينها وبين نوعيات أعلى فاننا نقضى على النوعيات الادنى بعزوف الناس عنها او قبولهم لها اضطرارا .

ولانستطيع ان نحقق حرية التعليم مالم نحرره من كل قيد يحول بين المتعلم وبين التعليم الاعلى وما لم نقرر المساواة التامة بين النوعيات العديدة من التعليم فلا تقف مرحلة تعليمية دون مراحل التعليم الاعلى .

ومن الواجب ان يقوم التخطيط للتعليم حتى يفى بحاجات المجتمع او يفى بحاجات التنمية بالتوسع فى نوع التعليم الذى يعوز المجتمع او تحتاجه خطة التنمية دون تقييد للنوعيات الاخرى مادمنا نستهدى منذ البداية ان نعد الناشىء بالقدرة على مواجهة التغير والنمو فى الحياة وسيختار المتعلم الطريق الذى يراه اقرب لميوله او طموحه .

وبقدر مانهيء هذه الاركان الثلاثة للتعليم ونمدها بالقدرة ونسلحها بالفاعلية بقدر ماتنجح فى تحقيق الاتجاهات التى ننشدها من التعليم والتى تتوافق مع روح العصر ونخلق فى الدولة العصرية نزعة للبناء والتعمير بدل الهدم والتدمير .

التكيف الاجتماعى :

مامن شك فى ان كل فرد ينتمى الى مجتمع ما ولكل خصائصه الثقافية واتجاهاته الفكرية ومستواه من التقدم او التخلف، والتكيف الاجتماعى هو التجاوب مع المجتمع فى واقعه

وفى الغايات التى ينشدها لنموه وتقدمه فبقدر مايعى الفرد خصائص مجتمعه بقدر مايتبين حاجته الى التغيير والنمو بالقياس الى المجتمعات المتقدمة ، فادراك الواقع يمنح الفرد رؤيا صادقة للبناء الجاد الواعى الخالى من الاستعلاء أو الاحساس بالنقص .

وقد أدركت اليابان هذا الواقع فى بداية نهضتها فعملت على تسخير العلم للتقدم دون احساس بالتخلف الاجتماعى وفى نفس الوقت كان «الافغانى» يدعو العالم الاسلامى الى الاخذ بعلوم الغرب دون قيمه وتقاليده فحين نسخر العلم للتكيف مع الواقع الاجتماعى للامة فان العلم وان قضى على التخلف المادى للحياة فانه يعزز الاتجاهات الفكرية والثقافية والروحية للامة وينميها . ومهما يكن للعلم من تاثير على المجتمع وبخاصة فى صورته المادية فان روح الامة تبقى كامنة فيها تحدد مسيرتها على درب الحياة المتغيرة النامية وعلى المدرسة ان تصون روح الامة وتنميها وتتجه بها الى الخير والحق وتنتزع منها عوامل الشر التى تدفعها الى العدوان بتحويل النزعات الضارة الى رغبات خيرة ،فالحرب مثلا لاتنشا عن التعقل او الرغبة - كما يرى برتراند رسل - وانما تنشا عن نزعة العدوان ونزعة مقاومة العدوان .

فالتكيف الاجتماعى يتضمن عمليتين متسقتين لاتناقض بينهما وان بدا غير ذلك فان عملية التكيف مع المجتمع فى واقعه التقليدى قد يعنى لونا من المحافظة كما يعنى التكيف مع المجتمع فى واقعه المتغير النامى لونا من التجديد الا ان طبيعة الحياة فى تغيرها ونموها تتضمن العمليتين معا فالنمو تطور طبيعى والتغير للافضل هو الصورة التى تفصح عن النمو .

فاذا مضت أنواع التغير متوازية مع بعضها اتسقت صورة الحياة العامة حين يتواءم التغير المادى مع التغير الفكرى والثقافى والاجتماعى والتغير فى المنظمات والمؤسسات التى تحكم علاقات المجتمع كالدولة والمؤسسات الاقتصادية والتعليمية والسياسية فاذا تخلفت الحياة الفكرية عن الحياة الاجتماعية مثلا اختلفت قيم المجتمع واذا لم تساير النظم السياسة تغير النزعة الانسانية نحو تحقيق الذات اتسعت الهوة بين الدولة والمجتمع او بين السلطة والمجموع، واذا لم يتضمن التقدم التكنولوجى وعيا أصيلا لقيمة الانسان اصبحت التكنولوجيا قوة رهيبة تسيطر عليها نزعة الانسان دون عقله فالخوف من الدمار الذرى يغلف حياة العصر بالرهبة والفزع خوفا من سيطرة النزعة على العقل . والغاية من التكيف الاجتماعى ان تتسق أنواع التغير جميعا فلاتختلف فى ناحية عنها فى الاخرى ولايتم ذلك الا ببذل جهد واع فى التعليم تتوازى فيه أنواع التغير ويكون التكيف معها أساسا للاتساق والتوافق مع طبيعة الحياة النامية المتغيرة .

القدرة على النمو والتغيير :

مامن انسان الا وينشد النمو ويتطلع الى التغيير الذى يحقق له التقدم وهو الصورة العامة للنمو ، ولكن أكل انسان قادر على النمو السليم ؟ ، وهل فى استطاعة كل انسان أن يواجه التغير ويستجيب اليه ويتكيف معه فلا يجمد وينتهى به الجمود الى الفناء ؟.

ما من شك فى ان كل انسان يملك القدرة على النمو كما يملك القدرة على التغير فهذه هى طبيعة الحياة وهى سمة البقاء والاستمرار ، الا ان هذه القدرة لاتكشف عن ذاتها وحيويتها الا بالاستجابة للتحدى ، فالتغير فى طبيعة الحياة يفرض على الانسان نمطا جديدا لعيشته يحمله على الاستجابة له والتكيف معه وبقدر ماتواتيه القدرة على التكيف بالقدرة على الاستجابة تكون قدرته على التغير النامى ، وعلينا أن نسلح الانسان بالقدرة على التغير والنمو عن طريق الاعداد فى المراحل الاولى من حياته وهى المراحل التى يقضيها على مقاعد الدراسة فى فصول التعليم ، فالتعليم هو الذى يمد الانسان بالقدرة على التكيف مع المجتمع لينمو معه ويسايره فى تغيره .

وقد تبدو هذه الرسالة - رسالة اعداد الناشىء بالقدرة على النمو والتغير - حين نلقى بها على كواهل المعلمين وحدهم وعلى المدرسة وحدها ، عسيرة صعبة تيسرها لهم حين نتجه اليهم بلغة جهابذة التربية فنقول : عليكم ان تفهموا المجتمع وتربطوا بين المجتمع والمدرسة ، ونكتفى بذلك . ونتركهم فى خضم فسيح من المتناقضات التى تتلاطم فى بحر المجتمع اللجى ، ولانهتم حتى باقامة المدرسة الموائمة للمجتمع او اعداد المعلم الذى يعى الفروق بين مجتمع وآخر فلا فرق بين المدرسة فى القرية والكفر والنجع والمدينة ، وكثيرا مانقذف بمعلم الى محيط غريب عليه تماما لايتقبله ولايتكيف معه ، ولعلنا حين نكثر من حركات النقل بين المعلمين بحجة الترقية او سد العجز نتجاهل تلك الحقيقة التى تحول بين المعلم والنجاح فى رسالته .

فاذا أردنا ان نربط المدرسة بالمجتمع فان علينا ان نعد المعلم من بيئته لبيئته وان نقيم المدرسة التى تتماثل مع البيئة وتتكيف معها فى صورة أكثر وعيا وادراكا لحقائق النمو ، فاذا كنا نعد المعلم من بيئته لبيئته فان علينا ان نزوده بالخبرات العلمية والعملية عن البيئات المختلفة ، حتى يكون له من تبين الفروق بين كل بيئة واخرى فى درجات النمو مايحفز رغبته للتغير واستعداده للنمو ، فما من حافز للانسان على التقدم قدر التقدم فى ذاته حيث تدفعه قابليته الطبيعية للنمو على تحقيق القدرة عليه .

واذا قلنا ان الانسان يملك القدرة على النمو كما

يملك القدرة على التغيير ، فان هذه القدرة على النموهى أبرز ماتكون فى بيلوجية الكائن الحى ، تختلف بين كائن وآخر وهى فى الانسان أكثر بروزا منها فى الكائنات الحية الاخرى . حيث تمتد يد الانسان الى الوليد فتحجب أثر الطبيعة ، فيتفاوت النمو البيلوجى بين طفل يلقى رعاية صحية وآخر لايلقى نفس الرعاية وان كان استعدادهما الطبيعى للنمو لايختلف كما يتفاوت نموهما الطبيعى تبعا لاستعداد كل منهما وان لم تختلف رعايتهما الصحية .

فالنمو عملية طبيعية ولكنها تتأثر برعاية الانسان لها ، ولعلها أكثر ماتتأثر بتلك الرعاية فى دور التنشئة الاولى للطفولة وفى الدور الذى يليها حين نبدأ فى صقله ليمارس دوره فى مجتمع نام متغير . وحين نمد التلميذ او الناشىء بالقدرة على النمو والتغير للتكيف الاجتماعى فاننا نتخذ من التعليم والتعلم وسيلتنا اليه ونعد المدرسة على صورة المجتمع الذى ينمو فيه الناشىء ، ليتعرف اليه ويفهمه ويمارس الحياة فيه حتى يدرك ذاته فى علاقاته الاجتماعية والانسانية .

ادراك الفرد لذاته فى علاقاته الاجتماعيــــــة والانسانية

يدرك الفرد ذاته حين ينمو ضميره الاجتماعى فيعى وجوده فى علاقاته الاجتماعية والانسانية ويتحول الى كائن اجتماعى . وقد مر الانسان بتلك المرحلة من ادراك الذات منذ عهد بعيد ، اخذ المجتمع يتدرج خلاله حتى وصل الى صورته الحالية التى بلغت من التعدد والتعقيد وسرعة التغيير حدا لم تبلغه من قبل .

الا ان هذا التعبير لم يمض فى خطوط متوازيةفبينما بلغ التقدم التكنولوجى حدا فاق كل تصور ، ظل الانسان فى ذاته وفى مكونه متخلفا عن التقدم الذىحققته التكنولوجيا وبدا اكثر تمزقا وانسلاخا عن واقع الحياة فى المجتمعات التى استوفت اقصى حد من التقدم التكنولوجى .

ولم تكن درجات التقدم التكنولوجى نفسها متساوية فى كل البلدان فاختلفت فيما بينها تقدما وتخلفا . ويقسم ـ «فردريك هاربيسون» احد المهتمين باقتصاديات التعليم التقدم الى اربعة مستويات متدرجة هى : بلاد متخلفة ،بلاد نامية جزئيا بلاد شبه متقدمة ، بلاد متقدمة ، وكان التقدم من قبل ـ وقد استمر حتى الانقلاب الآلى ـ على مستويين حضاريين . التقدم او التخلف ولا وسط بينهما .

وقد ادى هذا الخلل بينالتقدم التكنولوجى والتقدم الانسانى فى الدول المتقدمة كما ادى اختلاف درجاتالتقدم بين البلاد فى عالم متصل تلاشت فيه فروق الزمن والمسافة الى نـوع من الخلل والتعقيد فى العـلاقات الاجتماعيـة والانسانية ، هذا فضلا عما أدت اليه سرعـة التغيير من اختلال القيم واختلال العـلاقات بين جيل الاباء وجيـل الابناء .

وكل هذا يلقى بأعباء ضخمة على التعليم اولهـا ان التقدم لايمكن ان يتحقق الا عن طريق الكتاب والمدرسة، على حد تعبير جورج انطونيوس فى كتابه «يقظـة العرب» وثانيها ان التعليم لابد وان يحقق التوازن الاجتماعى والنفسى بين الفرد والمجتمع ، وثالثها ان الرخاء العالمى لدولة او اقليم لايتم مالم يتحقق الرخاء العام للبشرية ورابعها ان علوم الانسان يجب ان تلقى من الرعاية والاهتمام فىالمدارس وفى المعاهد وفى مجالس البحوث مايلقاه العلم والتكنولوجيا.

ومن أجل ذلك كان على الانسان ان يعيد تقييمذاته وعلاقاته الاجتماعية والانسانية على اساس التكيف معءالم جديد متغير ، فقد الانسان فيه جذوره الاولى واتصـاله بماضيه (ففى شتى بقاع العالم ـ كما يقول المعلق الامريكى «والترليمان» فى مقال له فى صـحيفة «نيويورك تيمز» ـ وبخاصة فى البلاد التى بلغ فيها التقدم مداه تمتلىء المدن بأرجال من البشر الذين فقدوا الفهم العميق للحياة والمعرفة بالعالم الذين يعيشون فيه ، فاصبحوا كريشة فى مهب الرياح تجرفها الاعاصير ، انهم ياكلون ولايعرفون من أين يأتيهم الطعام ، ويعملون ولايدرون ماذا يعملون ويستمعون الى نشرات الاخبار وليس لديهم من الفكر مايميزون به الحق من الباطل والثمين من الغث ، والطيب من الخبيث .. وهذا الاحساس الذى تبدو معه الاشياء نسبية وغير دائمة وليس لها قيمة حقيقية والذى عم المدن الكبرى ماهو الا انعكاس لانفصال الناس عن الخبرات الاولية للانسانية».

ولعل أول مانستهديه من فلسفة للتعليم ان نعرف واقعنا وكيف نواجه هذا الواقع فى نموه وتغيره لتحقيقرفاء الاجيال وخير البشرية .

نحن وفلسفة التعليم :

وبعد ذلك هل أستطيع ان اقول ان لدينا فلسـفة للتعليم ؟ وهل استطيع ان ادعى اننا دولة عصرية او اننا نقترب من ان نكون دولة عصرية ؟.

من المستطاع ان نقول بأن لدينا نوايا طيبة ، الا أن النوايا الطيبة لاتكون فكرا ولاتتخذ موقفا فلسفيا مالمتستند الى العقل والى القدرة على التنفيذ ويبدو اننا مازلنـا بعيدين عن الاثنين معا ، فانماتراه من خلل فى نظامناالتعليمى ليس مصدره سوء النية الا اذا اعتبرنا الذاتية التى تعبر عن الانانية ولاتعبر عن الشخصية نوعا من سوء النية ،

وهذا من عيوبنا ، وسواء اكان نقصا فى الخلق أو نقصا فى التربية فان انعكاسه على الادارة التعليمية يؤدى بأفضل محاسنها .

فالعقلية التى تحكم شؤننا التعليمية لاتستند الى فكر وليس لها اتجاه فلسفى يسفر عن سياسة محددة واضحة تملك من القدرة على التنفيذ ماتملك من رؤياواضحة صادقة للمعرفة الشاملة الدقيقة لطبيعة العمليةالتعليمية وادارتها المتشعبة والمتشابكة فى آن واحد ، فبقدر مااغترفنا من نظريات التربية وبقدر ماحشونا بها اذهان المعلمين حتى طفت علىالمعرفة العلمية بقدر ماوقفنا عند الاقتباس لانعدوه الى الخلق والابتكار او حتى الى الصقل والتوفيق بين النظرية والواقع ، فمازلنا نتوخى فى التربية نظريات بعيدة عن واقعنا الحقيقى ، ومازلنا نهزم ولانستقر فيها على قرار ، فاذا استقر بنا الرأى على اى منها اختلت فى ايدينا عند التطبيق .

فاذا قلنا اننا يجب ان نعد المعلم من بيئته لبيئته، فاننا لانضع سياسة ثابتة لاستقرار المعلمين فنكثر منحركات النقل ومايترتب عليها من ارتباك المدارس فى بداية كلعام وارتباك حياه المعلمين . وقد انشئت فى عهد وزير سابق ادارة لتنسيق النقل بين المعلمين وقيل يومها انها ترمى الى استقرار المعلمين فى اماكنهم كما قيل انها وضعت خطة خمسية تنتهى بعدها من مهمتها الجليلة ، ومر أكثر من خمس سنوات وازدادت الحالة سوءا .

وقد انشأت الوزارة دورا للمعلمين فى كل محافظة لاعداد معلم الابتدائى فى نفس بيئته ، ونسيت ان تخطط لحاجة القرى وحاجة المدن من المعلمين ، وكان العدد الاكبر من المقيدين فى دور المعلمين من ابناء عاصمة المحافظة فلما تخرجوا كان تعيينهم بالقرى كارثة لايتخلصون منها الا بالسعى للنقل الى العاصمة ومن لاينقل لايجد علاجا لمشكلته غير الغياب ، ولقد عرفت مدارس فى القرى يتفق المعلمون فيها على تناوب الغياب فلايقيم بالمدرسة فى اليوم الواحد غير احدهم ، ولاينتظم الواحد منهم غير يوم واحد فى مدرسته .

هذا مثل لخلل السياسة التى تجرى عليها الوزارة فى حركات النقل بين المعلمين او فى اختيارهم فى البداية لمهنة التعليم ، وثمة أمثلة لانذكر منها ازدحام الفصول بالتلاميذ ازدحاما يعوق العملية التعليمية وارهاق المعلمين بالعمل الذى يحول بينهم وبين الاتقان والعجز الواضح فى تجهيزات المدرسة والمبانى المدرسية ، وانما نكتفىبالسياسة العامة لادارة التعليم والتى تتسم بالمركزية الشديدة رغم الاطار الظاهرى والشكلى بتوزيع العمل بين المديريات والمناطق التعليمية ، فالوزارة هى التى تقوم بكل شىء وماعلى المديريات غير التنفيذ واللامركزية التى تدعيهاالوزارة لا مركزية مقلوبة تحقق الشكل دون الجوهر ، ولعل ابرز مثل على ذلك تبعية التعليم الابتدائى للوزارة فى ميزانيته وفى اعداد معلميه وتعيين المشرفين عليه واحرى به انيتبع المحافظات تبعية مطلقة كما كانت مدارس مجانس المديريات قبل ثلاثين عاما ، ولعل ذلك يتيح قدرا اكبر من المسئولية للمحافظات والاهلين للنهوض بالتعليم والاسهام فى نفقاته مما يخفف عبئا ثقيلا عن الميزانية العامة للدولة .

ومن امثلة الخلل الادارى مانرده الى قلة الادراك او العجز عن الرؤيا الواضحة او فهم طبيعة العمل فقد قامت الوزارة فى عهد وزير قادر بتنظيم اجهزة الاشراف الادارية والفنية فى الوزارة على اساس التكامل بحيث تضم الادارة التعليمية كل الاجهزة التى تعنى بكل الجوانب التى تشرف عليها اداريا وفنيا واستحدثت اجهزة جديدة تستطيع بما تقوم به ان تتطور بالتعليم حتى يساير التغير والنمو فى دولة تلاحق التقدم وتسعى لتحقيق بنائها العصرى كاجهزة المتابعة الفنية ، والتنظيم المدرسى والامتحانات ومستوى الطلاب والمناهج والكتب ولم تقم هذه الاجهزة حتى الآن بالعمل الذى اعدت له ولانستطيع ان نجد لاى منها أثرا فى حقل التعليم ، فلم يحقق التنظيم غايته لعجز القائمين به عن فهم طبيعته .

اما المدرسة فى ذاتها فهى بعيدة عن التماثل مع المجتمع ، فالمعلم الذى نعده على احدث الطرق التربوية ونزوده بكافة المعارف التى تعينه على أداء عمله لايلبث حين يمارس عمله كمعلم أن تجرفه التقليدية السائدة فاذا اراد ان يتحرر منها لايجد من تجهيزات المدرسة مايعينه على الاداء السليم أو تطبيق الاساليب الحديثة فى التعليم لذلك بقيت مدارسناتقليدية تحشواذهان التلاميذ بمعلومات تافهة يفرغها عند الامتحان فى صورته الرهيبة والمكروهة وينساها بعد الامتحان ولايجد فيها فائدة لحياته العملية.

والمناهج والمقررات الدراسية مازالت رغم مانالها من تغييرات «القص واللصق» بمنأى عن الواقع الحقيقى للمجتمع بعيدة عن روح العصر ، فمن العجب اننا مازلنا ندرس لتلاميذنا «الاشتراكية التعاونية» حتى الآن بينما انتقلنا الى الاشتراكية العلمية منذ عشر سنوات ، ومازلنا فى مناهج العلوم نعنى بالبديهيات واجراء التجاربلاثباتها مما غدا اقرب الى تاريخ العلم منه الى العلم العصرى بمنجزاته التى تصدم التلاميذ كل يوم ولانعجب حين نرى التلميذ سابقا للمنهج فى ادراكه لصور التقدم العلمى فى صورته الاخيرة ، وان بقينا نقسره على علمنا التقليدى الذى تتضمنه مناهج العلوم فى مدارسنا ونقسره على امتحاناته وهناك الكثير والكثير مما لايتسع له هذا المقال .

ولعلنا لانستطيع ان نحيط بكافة العيوب التىتعتور نظامنا التعليمى ، وان كنا نستطيع ان ندعو بالسداد والتوفيق للعاملين فى الحقل التعليمى .

حسين فوزى النجار

لقاء.. الفكر

حول مشكلات التعليم

سعد عبد العزيز

ان فكرة انعقاد مؤتمر لبحث مشكلات التعليم ، انما هى من الأفكار الجديدة الجديرة بالاكبار ·· وكان هذه الفكرة تدعونا الى البحث والتنقيب عن تلك الأسباب التى تحول دون تقدمنا فكريا وثقافيا وحضاريا ·· ومن هنا ينبغى أن ننظر الى قضية التعليم بعين الخطورة والاهتمـــام ، وهذا التحقيق الذى نطرحه فى شكل أسئلة نوجهها الى مجموعة من المفكرين ، انما يهدف بالدرجة الأولى الى استجلاء وجهات النظر والأفكار والتصورات التى يمكن أن نلمس فى ضوئها بعض الحلول ·

(١) هل تؤمن بامكان ايجاد حل مستقل لمشكلات التعليم بمعزل عن مشكلات المجتمع الاخرى ؟

(٢) ماهو فى نظرك اهم عناصر اصلاح التعليم فى بلادنا ؟

(٣) هل تعتقد بأن التعليم فى بلادنا يسير فى طريق التدهور بالقياس الى ماكان عليه فى أوائل هذا القرن ، وأواسطه ، وماأهم الاسباب التى ادت الى هذا التدهور ان كان جوابك بالايجاب .

(٤) هل التعليم الجامعى مسئول عن هبوط مستوى التعليم العام أم ان العكس هو الصحيح ام ان الاثنين معا يشتركان فى المسئولية ؟.

(٥) ماموقفك الخـاص من قضية الكم والكيف فى التعليم ؟

(٦) توجد تجارب دولية عديدة فى مكافحة الامية فما هى فى رأيك انسب هذه التجارب لظروفنا وماهو الجهاز الذى تقترح ان ياخذ على عاتقه تحقيق هـــذا الهدف ؟

(٧) ماهى فى نظرك العلاقة الصحيحة بين التعليم والثقافة وكيف تستطيع دولة نامية ان توفق بين الاهتمام بالتعليم والعمل على نشر الثقافة ؟

(٨) مارأيك فى قضية المفاضلة بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية فى نظامنا التعليمى ؟ وهل تعتقد ان الطالب المصرى سواء على مستوى التعليم العام أم على المستوى الجامعى ينال حظا كافيا من الثقافة الانسانية ؟

(٩) لو كنت مسئولا عن التعليم فما هى اولى الخطوات التى تستهل بها عملك ؟

مع الدكتور حسين فوزى



● **ولاينكر اثر هبوط التعليم العـــام فى نكسة التعليم الجامعى ، وامراض التعليم العام كثيرة متنوعة منها الوبائى والمزمن والمسبب للعاهات : كالتشكيك فى اهمية اللغات الاوربية ، واصابة طرق تعليم اللغـــة العربية بتصلب المفاصل ، وكذا طـــرق تعليم العلوم العلوم الانسانية والبحتة .**

د. حسين فوزى

(١) اصلاح التعليم لايقوم الا على اســاس وعى كامل لمشكلات المجتمع .. واذا اصلح التعليم فهو يؤدى الى حل مشكلات المجتمع ، والعكس غــير صحيح . علما بأن اصلاح التعليم اسرع من اصلاح المجتمع .

(٢) صلاح التعليم اساسه الاسرة ، واصلاح هذه يتطلب زمنا طويلا .. واعداد المربين الصـــالحين يؤدى حتما الى اصلاح التعليم فى المدى القصير ، واصلاح الاسرة على المدى الطويل .

(٣) اتصور التعليم فى خط بيانى يتجـــه الى الارتفاع بعد اعتزال اللورد كرومر ، بل يقفز حتى يبلغ ثلث القرن او مابعده بسنوات قليلة ، ثم يعكس اتجاهه رويدا نحو التدهور .

والاسباب : **ذبذبة الخطط** ، واغلبها ارتجـــال واضافة ، وحذف مواد تعليمية كلما عنى المسئول ان يحذفها او يقحمها لسبب او لآخر .

– وتزايد عدد التلاميذ والطلاب بأسرع جـــدا من انشاء دور تعليم ، ومدارس معلمين مربين جديدة .. مع ملاحظة ان المصرى منـــذ تنبهه فى القرن المــاضى الى ماهية التعليم ، وبعد ان ازيحت العقلية الاستعمارية من وزارة المعارف ، من أشد الشعوب اقبالا على منـــاهل العلم .

(٤) مصيبة التعليم الجامعى انه بدأ رائعا ،وتقدم بخطوات جبارة . ثم اعترضته عوائق رجعية ابطأت من خطاه ، وعزلته الحرب العالمية الثانية عن العـــالم . وأضيفت الى العوائق اصفاد كبلت عقول الاســـاتذة والطلاب .. **ولاينكر أثر هبوط التعليم العـــام فى نكسة التعليم الجامعى . وامراض التعليم العام كثيرة متنوعة منها الوبائى والمزمن والمسبب للعاهات : كالتشكيك فى أهمية اللغات الاوربية ، واصابة طرق تعليم اللغةالعربية بتصلب المفاصـــل ، وكذا طرق تعليم العلوم الانســانية والبحتة .**

(٥) لاأرى هنا قضية ، الا اذا كان المقصود ازدحام معاهد التعليم والجامعات . **أما التعليم ذاته بصـــفة عامة فلم يدرك كيفا ولا كما . تعليم لا روح فيه : قنينة تترع مواد** «برنامجية» **وأكياس تحشى بما يفيد ولايفيد. وقديما ســـمعت ان التعليم شعلة توقد فى روح المتعلم** فتكون منارة فى المدرسة **والبيت والحاضر والمستقبل . او هى جوهرة** الاسطورة تضيء **سبيل الثعبان** «**عامر البيت**» **وقد كف بصره . واذا شبهنا التعليم بجهاز اليكترونى يزود به المتعلم ، فما اشد خوفى ان يكون جهازا براقا فى ظاهره ، خربا فى داخله . والعقل هو سيد الكومبيوتر اذا نجح التعليم فى امداده بوسائل تشـــغيله** (**تشـــغيل العقل**) .

ونحن مصابون فى **عقولنا ومواهبنا الخلاقة بمـــا** تصاب به أجهزتنا الحديثة **كلها : تنقصها الصـــيانة ، وقطع الغيار .**

(٦) معلوماتى عن هذا الموضوع قاصرة ، لاسيما وانى كنت اتصور – وانا اسمع جعجعة التعليم الاجبارى منذ نيف واربعين عاما – ان الامية هبطت الى ٥ أو ١٠٪ فاذا بها محافظة على مركزها فى الفئات العالية ..

والجهاز الذى اقترحه هو أجهزة اذاعة وتليفزيون مخصصة لهذا الغرض ، تعمل بوسائل جادة ومتخصصة وصدقنى لن يقطع دابر الامية الا اصلاح التعليم !

(٧) حكاية قديمة ، شعبنا فيها نبى ، واكـــره فى سؤالك كلمة نامية وصفا لبلادى لانها كلمة تغطيه «يوفميزم» (= لطف التعبير) يقصد بها «متخلفـــة» . وهذا اصطلاح اقتصادى ابتدعته المنظمات المتخصصة فى الامم المتحدة . يقـــسم فيها الدخل العام على عدد السكان فاذا نقص دخل الفرد عن نصاب معين (أظنه ٢٠٠ أو ٣٠٠ دولار فى العام) ، وسمت الدولة بالتخلف (استغفر الله: باسم الفعل من ينمو) وقد اثرت هذا الموضوع مع المؤرخ

ارنولد توينبى فى ندوة نشرتها مجلة «الكاتب» . واظنه سخر بهذا التقسيم « المادى الصرف » ، ولم يرض ان يذكر بلادا بلغ دخل الفرد فيها اضعاف اضعاف هذا النصاب ، ولكنها بكل امتداد الخيال ، وحسن الظن لايمكن الا ان تعتبر دولا متخلفة ، ومتخلفة جدا !

هذا الى أن كلمة نامية فى معناها الصحيح تنطبق على دول كبرى بالنسبة لغيرها ، اذا صرفنا النظر عن حكاية « النصاب العصبة امى » ، فقد عرفت دولا هامة فى أوربا ما فتئت تنمى صناعاتها لتلحق بركب الاربعة او الخمسة دول التى بلغت شأوا عظيما فى الصناعة .

والثقافة لا تعلم ، ولا يبشر بها ، وانما هى حافز كامن فى الافراد يمكن أن تلحظه فى أقل الناس علما وتعليما ، وتفتقده فى عالم أناخت كلكله الدرجات العلمية .. انها تحرك العقل حركة دائمة نحو معرفة أشياء جديدة ، خارجة من حدود « التخصص » ، بالقراءة ، بالاستماع ، بالسياحة ، بالسؤال والاستفهام ولقد لاحظت ظاهرة عجيبة فى سنوات اقامتى الطويلة بالاسكندرية ، قبل الحرب وبعدها : عرفت رجال البحر تشربوا الثقافة فى معناها البسيط ، نتيجة الاختلاط بالاوربيين فى الموانى ..

الثقافة هى مجرد عقل متفتح للمعرفة ، واحساس يتذبذب بالفن مع قدرة خاصة على ادراك العلاقات بين أبواب المعرفة ادبا وعلما واقتصادا .. ربما صح تسميتها : العقلية الفلسفية .

(٨) الانسانيات هى أسس الثقافة ، وربما جوهرها ، وكلمة « هيومانزم » اتسع معناها ، وجاوز التضلع بآداب وفنون اليونان والرومان . دخلها عنصر جديد هام : **العلم** .. وفى العشرينات اعجبت بمجلة انجليزية اسمها «الربالست» لم أر منها الا العدد الاول ، ولعلها اختفت بعده . كان شعارها « **الهيومانزم العلمى** » ولا تعنى بذلك مقالات فى العلوم ، بل تقصد التفكير العلمى يسرى فى دم الهيومانزم القديم .

(٩) اننى أرى منذ اربعين عاما وزراء المعارف والتربية والتعليم ، لا استثنى الا وزيرا عرفته عن قرب ، حتى قبل توليه وزارة المعارف بنحو عشر سنوات . تولاها وفى رأسه برنامج مرسوم ، نشر بعضه فى كتاب من أهم كتبه ، عنوانه « مستقبل الثقافة فى مصر » . وهو صديقى وأخى الاكبر الاستاذ الدكتور طه حسين . كان عظيما فى عمادته واستاذيته ، عظيما فى منصب مستشار المعارف ، عظيما فى وزارة المعارف .

ولا أعنى ان هذه الوزارة آتت الثمار الناضجة لفكره المتحضر الخلاق ، فهو لم يلبث طويلا فى منصبه .. آه لو قيض لبلادنا أن يبقى طه حسين وزيرا للتربية والتعليم سبع سنوات غير عجاف !

* * *

مع الدكتور مصطفى زيور



● **ان التعليم صورة مرآوية للمجتمع ، ففى أثناء طفولتى كان التعليم مطبوعا بطابع رجل من بلاد الانجليز يدعى «دانلوب» ، وكنا نعلم بان مصر بلد زراعى لاسبيل الى الصناعة فيه ، ومن ثم فان مهمته انتاج القطن لكى يذهب الى مصانع «مانشستر» ، وذلك لان المجتمع الذى كنا نعيش فيه كان مطبوعا بطابع المندوب البريطانى اللورد «اللنبى» أو اللورد «كرومر» أو غيرهما من الاسماء التى نسيتها الآن .**

د. مصطفى زيور

(١) كيف يمكن ايجاد حل لمشكلات التعليم بمعزل من مشكلات المجتمع ، والتعليم ليس الا صورة مرآوية للمجتمع الذى يدور فى فلكه ، فاذا ما سألتنى عن التعليم فى بلادنا العزيزة بوصفه مرآة لهذا المجتمع العزيز لقلت لك والاسى يملؤنى ، اننى لا أكاد أتبين معالم هذه الصورة المرآوية ، وكأنها مطموسة المعالم ، غير محدودة الابعاد ، او قل كان الصورة المرآوية منطبعة على مرآة من النوع المقعر او المحدودب الذى كنا نراه فى بعض الملاهى أثناء طفولتنا .. فهى صورة مستطيلة احيانا ، تطول حتى تكاد تشبه كائنا من نوع المارد أو هى منبعجة مفرطحة الى غير ذلك من الاشكال التى تبعث على الضحك والاسى معا .

ويحزننى ان أتبين فى هذه الصورة المرآوية لمجتمعنا ـ ذلك المجتمع الذى كيانى جزء من كيانه ـ أقول هذه الصورة المرآوية انما تتميز بسمات من الاتونيا ، كان العرب يطلقون عليها اسم الهلاث وكذلك بعض سمات الاميزيا والانتروجراد ، والرتيروجراد معا ، فاذا سألتنى عن معنى هذه الالفاظ الاعجمية ، فانى أطلب منك المعذرة ، ان امر شرحها يطول ، فاذا شئت ان تعرف بعض ما أريد ان أشير

اليه ، أحلتك الى قصة نجيب محفوظ التى فقد البطل فيها ذاكرته مرتين .

(٢) اعتقادى انه لا يمكن الفصل بين هذه العناصر جميعا ، ذلك لان العنصر الاقتصادى أو المادى ينصبان فى نهاية الامر فى العنصر ابشرى ، ومع ذلك اود اشير الى ان هناك بلادا تغوص الى أذنيها فى أكوام من الدنانير ، ومع ذلك فان التعليم فيها لا يعدو أن يكون نسمة تمر ، ولاتترك اثرا .. وثمة بلاد لا تتمتع بتقدم اقتصادى أو ثروات عظيمة ، ومع ذلك فان التعليم فيها يرقى الى اعلى المستويات .

(٣) الحق انه لا يمكن وصف تطور التعليم ، ابتداء من أوائل هذا القرن بالتدهور ، وكما سبق أن قلت ردا على سؤالك الاول ، ان التعليم صورة مرآوية للمجتمع ، ففى أثناء طفولتى كان التعليم مطبوعا بطابع رجل من بلاد الانجليز يدعى « **دانلوب** » ، وكنا نعلم بأن مصر بلد زراعى لا سبيل الى الصناعة فيه ، ومن ثم كان مهمته انتاج القطن لكى يذهب الى مصانع « مانشستر » وذلك لان المجتمع الذى كنا نعيش فيه كان مطبوعا بطابع المندوب البريطانى اللورد « اللنبى » أو اللورد « كرومر » أو غيرهما من الاسماء التى نسيتها الآن ، ولكن ابتداء من أواسط العشرينات ، وعند افتتاح الجامعة ظهر بعض المسئولين عندنا فى افتتاح الجامعة المصرية جامعة القاهرة ـ الآن ، واستدعاء أساتذة من فرنسا ، حدثت وثبة كانت بشير خير كثير ، وكان يساند الاساتذة الاجانب أساتذة أجلاء ، أدين لهم بمعظم ما اعرف ، وعلى سبيل المثال ، لا الحصر ، اذكر اساتذتى ، طه حسين ، ومصطفى عبد الرازق ، وابراهيم مصطفى اخصائى النحو الذى جدد فى النحو العربى وغيرهم .. ولا شك انه فى السنوات الاخيرة ، بسبب ظروف كثيرة معقدة ، يبدو ان هناك شبه تدهور فى التعليم ، لا أعتقد انه تدهور خطير فى التعليم ، والمسألة كلها تتلخص فى ان الزملاء من أساتذة الجامعة غير منصفين ، فعندما تخرجت من الجامعة كان مرتبى خمسة عشر جنيها ، وهى تساوى فى قدرتها الشرائية مئة وخمسين جنيها ، من الجنيهات الحالية ، وقد قمت باحصاء بسيط واضع المعالم خرجت منه بأنه اذا ضوعفت مرتبات الزملاء من أبنائنا أساتذة الجامعات على جميع المستويات ، فان ذلك يزيد على مليون واحد من الجنيهات ، وهو قدر يسير بالقياس الى مايمكن أن يسفر عنه هذا الانصاف .

(٤) ان بين التعليم الجامعى والتعليم العام شىء أشبه بحوار جدلى ، فهما يرتبطان ارتباطا عضويا تاما بمعنى ان الطلاب الذين نهيئهم فى كليات المعلمين والآداب والعلوم للتدريس ، انما يتخرجون بمستويات من الثقافة اقل مما ينبغى أن يكونوا عليه ، وبالتالى فان قيامهم بمهمة التدريس فى التعليم العام ، مع الارهاق ، وعدم الانصاف المادى يؤدى بالضرورة الى ضعف مستوى التعليم العام ، وهؤلاء الطلبة يدخلون الجامعة بمستوى ضعيف ، فانت نرى اننا امام حلقة مفرغة ، ينبغى أن تكسر فى قطاع منها ، وقد سبق ان قلت لك ان أقصر سبيل الى ذلك هو الارتفاع بقدر الاستاذ الجامعى ماديا وأدبيا ازاء مواطنيهم فى هذا الوطن العزيز .

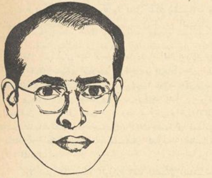
(٥) يبدو لكثيرين ان مسألة الكم قد طغت على الكيف فى التعليم ، ولكنى لا اجيز مطلقا ان نحد من الكم ، أى ان نقصر حق التعليم الجامعى على بعض صغارنا دون غيرهم ، وكل ما يمكن أن ندبر فى هذا الامر ، هو الا يكتفى بشهادة الثانوية العامة ، وانما ينبغى ان تكون هناك مسابقات وخاصة فى المعاهد الفنية التى يطلق عليها اسم « الكليات العملية » .. أما الكيف فلا يكون الا بما ذكرت آنفا الانصاف حتى نحد من موجة الهجرة التى يضطر اليها أبناؤنا من أساتذة الجامعات ، فاذا اضفنا الى ذلك ان بضعة آلاف من الجنيهات يمكن صرفها على اعداد المعامل وتغذية المكتبات بحيث تضم أولا بأول كل ما يظهر من المؤلفات ، والدوريات العمية ، فان ذلك كفيل برفع عنصر الكيف الذى تسألنى عنه .

(٦) أقول لك الحق اننى لا أعرف جوابا على هذا السؤال .

(٧) الاجابة على هذا السؤال تمس مسائل خطيرة ، فان التعليم مسألة ممكن أن ندبر لها امورها بالوسائل التى سبق ان ذكرتها لك ، اما الثقافة ، فهى امر يعتمد أساسا على ايمان واعتناق قيم بعينها ، ولا أعرف كيف ادخل الايمان ، وازرع القيم فى نفوس مواطنين اذا كانت البطون جائعة .

* * *

مع الدكتور جمال حمدان



فى المرحلة الاولى كان التعليم اكثر انضباطا وتدقيقا ، ولكنه كان أكثر انغلاقا وجمودا ورجعية وشكلية وهو الآن ربما كان أكثر « خطفا » ـ بلغة طه حسين ـ وأخف وزنا ، ولكنه نسبيا أكثر تفتحا ●

١ ـ كلا اطلاقا ، فالتعليم شريحة من المجتمع . وهذا بالدقة ما يجعل مشكلة التعليم بالغة التعقيد والصعوبة الى الحد الذى تهزم فيه كل محاولة حل جزئية .. المجتمع كله وحدة تكاملية متعضونة ، وكل مشاكله تؤلف معا دورة دموية متأزمة . وليس ثمة شيء لعزل أى قضية فيه كما لو تحت ناقوس زجاجى مفرغ ، أو لعلاجها فى انبوبة زجاجية مكيفة المناخ . وربما لا يصدق هذا مثلما يصدق على التعليم : فمشكلة التعليم الجذرية انه ـ كما يقال ـ جذور الاعشاب ، اى يرقد تحت أصول الاشياء . **وليس مبالغة ان يقال انه جوهر الحضارة ، فما العملية التعليمية ببساطة الا عملية نقل مستودع وحصيلة وشفرة الحضارة من جيل الى جيل ، وذلك الى أعلى دائما . لذلك فانها مفتاح قضية التخلف والتقدم برمتها** . ان التعليم وظيفة استراتيجية ، ومشكلته من ثم مركبة متعددة الابعاد متشابكة مع سائر مشاكل المجتمع وسابقة ولاحقة معا لكل منها ، أى سبب ونتيجة : البيت والاسرة ، الدخل والمستوى الاقتصادى ، الفكر والثقافة ... الخ .

٢ ـ كل عنصر يأخذ بناصية ـ ولا أقول بخناق ! ـ الآخر . هى التكاملية ، أو الحلقة المفرغة ، مرة اخرى. على ان العنصر البشرى ـ وقوامه المعلم أساسا ـ يأتى فى المقدمة . **فتماما كما أنه لا اشتراكية بلا اشتراكيين ، فلا تعليم بلا معلمين ، ولكن أيضا لا معلم بلا علماء** . والكل فى النهاية رهن بنظرة المجتمع الى أدوات العملية التعليمية : مكانتها الادبية والمادية فى السلم الاجتماعى (أى مكانتها الطبقية بلا مواربة ، مادام المجتمع لا يزال انتقاليا) ، الحوافز والمثبطات ، انتخاب وتجنيد واعداد المعلم والخامة البشرية التى ينتخب منها ومدى الاستثمارات المادية التى تحشد وراءه (نقول تجنيدا ، لان جسم المعلمين جيش حقيقى فى العملية التعليمية ، وهو القوة الضاربة فيها) . لا حل اذا ظل انتخاب المعلم يتم من بين صفوف بقايا ومخلفات مصفى الامتحانات العامة ، أو اذا ظل المعلم متخلفا فى مؤخرة الكادر الاقتصادى ، فلا يمكن ان يكون التعليم « حرفة من لا حركة له » ، أو أن يقود عملية التطوير أو القفزة الحضارية وهو فى مؤخرة الركب . هكذا يتأكد دور العنصر المادى والاقتصادى باعتباره العامل الحاكم فى عملية الانتخاب الاجتماعى التى تغذى التعليم بعناصره البشرية . يبرر كل انفاق ـ مع ذلك ـ ان التعليم هو أربح استثمار معروف فى الموارد البشرية أو الاقتصادية على حد سواء ، هو وحده فى الحقيقة الدخل المتجدد الذى ينمو بالربح المركب حيث الموارد الاقتصادية جميعا رأسمال ثابت يخضع لقانون النفاد .. **بل لعله الصناعة الوحيدة التى تعد أثقل من الصناعات الثقيلة المعروفة .**

٣ ـ لست ـ مبدئيا ـ من انصار نظرية « الايام الرائعة الخوالى » او الترحم على الجيل السابق والعياذ من اللاحق . واخشى ان الخط البيانى للتعليم خلال القرن ليس متدهورا بقدر ما يمثل منحنى مذبذبا ، ولو انه على العموم وسط بين القمة والقاع . **فى المرحلة الاولى كان التعليم أكثر انضباطا وتدقيقا ، ولكنه كان أكثر انغلاقا وجمودا ورجعية وشكلية** . وهو الآن ربما كان أكثر «خطفا» ـ بلغة طه حسين ـ واخف وزنا ، ولكنه نسبيا أكثر تفتحا وتقدمية ومواكبة للعصر كما انه اقل تزمتا . ولا شك ان لعامل الاعداد الضخمة دخلا كبيرا فى الامر .

٤ ـ الاثنان معا بالتأكيد . فالمسئولية مشتركة لان العملية متبادلة استيرادا وتصديرا . التعليم الجامعى يستورد خامته من التعليم العام ، ثم يصدر بضاعته اليه : فلا جامعة بلا مدرسة ، كما انه لا مدرسة بغير جامعة . **هكذا يؤكد دائما عدم جدوى الحلول الجزئية . والمطلوب فى المرحلتين هو التثوير لا التطوير .**

٥ ـ التناقض قائم بالضرورة ، ولكنه ليس شرا مطلقا مادام مرحليا ، أو هو شر لابد منه مرحليا . المثل الاعلى بطبيعة الحال هو الحد الاقصى من الكم ومن الكيف . ولكن ـ كما فى الفن ـ من الصعب أن يجتمعا دائما (فى الاصوات الاوبرالية والغنائية ، مثلا ، كثيرا ما يتناسب الجمال والقوة تناسبا عكسيا ، والقمم الشوامخ والفلتات هى ما تناسبا فيها طرديا) . مع التعليم العام الحاشد ومع جامعة الاعداد الكبيرة ، وهما حق وواجب ، لا مفر مؤقتا من التناقض بين الكم والكيف . والقضية أيضا هى قضية الديموقراطية ضد الارستقراطية أو الاشتراكية ضد الرأسمالية : هل تعطى كل شيء للبعض ، أو بعض الشيء للكل ؟ واجب الدولة الديموقراطية فى مرحلة الانطلاق يحتم الضغط على الكم ، لكن هدفها المستقبلى بعد تنمية الموارد المتاحة هو رفع الكيف بكل الضواغط والضوابط وبكل الحوافز والروادع .

٦ ـ مشكلة الامية ، تماما كمشكلة السكان ، **تراكم تاريخى معطى** . من هنا لا جدوى من الحلول الاصلاحية التقليدية والتدريجية : فالغابية تذوب تحت شمس الامية . وبالمثل لا مجال للغزو البطيء أو تكتيك الحصار المعطوط ، فى الحرب الخاطفة وحدها تكمن الاستراتيجية الناجزة : مثلا كوبا التى أعلنت حربا قومية شاملة جيشت لها الامة جميعا « وسرحت » التعليم النظامى لمدة عام ! ظروفنا الراهنة قد لا تمكن لهذا أو لمثله .

التجربة السوفيتية فى العشرينات بديل نموذجى ، بعد المعركة الخارجية ، ربما كان خير توظيف واستثمار للاتحاد الاشتراكى – ومحو الامية قضية سياسية مثلما هى حضارية وثقافية – هو قيادة وممارسة هذه المعركة الداخلية .

٧ – اذا اتفقنا على ان التعليم هو تنمية القدرة أو المهارة المهنية المنتجة ماديا ، وأداته العلم والتكنولوجيا ، وان الثقافة هى تنمية الشخصية الانسانية المتحضرة المتكاملة بقدر الامكان ، وأداتها الفكر والفن ، فان العلاقة بينهما تكون الى حد ما كالعلاقة بين المادة والروح ، أو هما جناحا الوجود الانسانى والتقدم الحضارى . وجذريا ، ليس ثمة تعارض بين الهدفين . ولكن بينما يرفع التطور المادى والتعليمى المستوى الثقافى تلقائيا بدرجة أو بأخرى ، فالملاحظ ان التطور الثقافى وحده لا يكفى لرفع المستوى المادى التعليمى والعلمى بنفس الدرجة والتلقائية .. واذا صح انه ليس بالخبز وحده يحيا الانسان ، فهو بدونه لا يحيا على الاطلاق . ولهذا فليست الثقافة ترفا أو كمالية مطلقة ، ولكنها فى نفس الوقت ليست أولوية مطلقة ، بل أولوية ثانية ، وربما بالنسبة للدول النامية أولوية ثالثة بصفة مرحلية . العلاقة اذن بين التعليم والثقافة سلم من الاولويات ، اما المقابلة بينهما كبدائل أو كاختيارات اما على طرفى نقيض واما على قدم المساواة ، فخطأ فى الرؤية ينبع من انكسار فى المنظور لا يأخذ فى الاعتبار تقسيم العمل الطبيعى بين الطرفين والمثل السليمة لكل منهما .. فالاصل فى التعليم – فى تصورنا – ان معظمه يجد موقعه الطبيعى فى المدرسة والجامعة ، باختصار داخل السور والاصل فى الثقافة ان مجالها **الاكبر وليس الاوحد خارج السور .**

كذلك فان كلا من العمليتين ليس رهنا بمرحلة معينة من الحياة ، ولكنها عملية مستمرة طول الحياة . كما انها نظرة متخلفة عن العصر تلك التى تربط أيا منهما بوسيلة تقليدية واحدة كالكتاب أو الفصل ، وذلك فى عصر وسائل الاعلام الجماهيرية الكاسحة (ولنلاحظ هنا – عابرين – ان العلم والتعليم والاعلام تشتق جميعا من جذر واحد لغويا) وفى الخلاصة ، فان الثقافة قليل منها يصلح التعليم ، ولكن الكثير منها ليس حتميا . وقد آن الاوان لان ندرك ان الثقافة عند حدها الاقصى هى ، كأى علم ، تخصص محض صارم وضيق الجمهور ، ولكنها اذا أرادت (كما ينبغى لها فعلا) أن تكون زادا جماهيريا للملايين فيجب أن تكون عند حدها الادنى المعقول ..

٨ – امتدادا للمنطق السابق ، فان المفاضلة هى بمعنى ما وهمية مفتعلة نوعا ، والمسألة مسألة نسب وتوازن . فالعلوم الانسانية مطلوبة قطعا ، ولكن بعدد محدود من المتخصصين لا يزيد عن الحاجة الحقيقية للبلد والسوق التعليمية والاجتماعية والثقافية ، ولا يصل بهم الى حد البطالة المقنعة أو الوظائف المنتحلة وكأنهم «ضحايا» العلوم الانسانية ! واعتقد ان الطالب المصرى ينال حظا كافيا من الثقافة الانسانية فى التعليم العام . أما على المستوى الجامعى فأخشى اننى بأمانة لا أرى الا التخصص المطلق والضيق بكل صرامة وفور بداية الحياة الجامعية : العلوم الانسانية للانسانيين ، والطبيعية للطبيعيين ، بلا تداخل أو تزاوج ، بل وبحسب كل فرع داخل كل منهما بكل تحديده . ومبدأ السنة الاعدادية العامة فى الكليات الانسانية خطوة خطيرة الى الوراء وانتكاسة تكرر نهاية التعليم الثانوى . والدعوة الى اعتبار التعليم الجامعى كله نوعا من التعليم العام الصالح لاغراض الحياة العامة الذى لا يستهدف تخريج علماء اخصائيين دقيقيين ، وانما يترك هذه المهمة للدراسات العليا بعد التخرج ، هذه فكرة مدمرة على اقل تقدير .

وفى عالمنا المعاصر ، فبدلا من أن نؤجل التخصص الدقيق من مستوى الدرجة الجامعية الاولى الى مستوى الدراسات العليا ، فان الواجب (وهو الاتجاه الذى يفرض نفسه عالميا كأمر واقع) هو أن نعجل به وننقله الى مستوى ما قبل الجامعة بقدر الامكان . والواقع ان مفتاح التعليم العصرى اليوم هو بالدقة نقل مستوى التخصص الجامعى الى المدرسة الثانوية بدرجة ما ، وتحويل المدرسة الثانوية الى بذرة جامعة بقدر ما . اننا فى أشد الحاجة الى المزيد من التخصص ، والى التخصص المبكر أساسا .

٩ – مجموعتان : خطوات مبدئية ، واجرائية فالمبادىء الحاكمة هى :

● ادراك – واعلان – ان التعليم ليس مسئولية فرد واحد أو جسم واحد تنفيذى . كل التخطيط جماعى ، وهو فى التعليم بالذات مسئولية الامة جميعا . كما قال

السياسى كلمتصو عن الحرب ، وبغير اساءة الى أحد ، فان التعليم أخطر من أن يترك للتعليميين ، لان نظرتهم احيانا اضيق من اللازم . وهو ايضا اخطر من ان يترك للسياسيين، لان نظرتهم احيانا اوسع من اللازم . ومسئولية الطرفين معا هى التنفيذ على مختلف المستويات . اما التخطيط فمسئولية الشعب كله — ممثلا فى **اللجان القومية المتخصصة** التى دعا بيان مارس اليها ، والتى تجمع الى جانب التربوى والسياسى ، كل اصحاب الرأى والفكر والعلماء وكل اصحاب المصالح المعنية فضلا عن المواطن العادى كولى امر او كتلميذ . والمطلوب اساسا هو وضع استراتيجية عظمى للتعليم ، بطريقة ديموقراطية ومجمع عليها .

● المواجهة الواقعية والشجاعة والامينة مع النفس لفلسفة العملية التعليمية . فهناك ناقد ضخم وضياع كامن فيها ، لا اقصد فى الرسوب او التسرب او ما اشبه الخ ، ولكن فى صميم طبيعتها . والسؤال : كم يتبقى حقا وصدقا من تحصيلنا الضخم الطويل فى تكويننا العلمى وحياتنا العادية ؟ ان اى حاصل على دكتوراة قد حصل بالطبع على شهادة الثانوية العامة ، ومفروض بداهة انه على الاقل يملك على الدوام كل المعلومات التفصيلية التى نال من أجلها تلك الشهادة البسيطة . ولكن ترى ماذا يكون سجله اذا طلب اليه من جديد ان يجلس الى امتحانها **هنا والآن فورا** ؟ **لا ندرى ، ولكنا نريد ان نقول ان هناك حشوا خطيرا وغير واقعى فى العملية التعليمية ، لا يدخل فى النهاية فى تكويننا وكياننا وحياتنا اليومية اللاحقة ، لا التخصصية ولا العادية**

ومن هنا تبدا الخطوات الاجرائية :

● أولا وبلا تردد ، خف عدد وحجم المواد فى جميع مراحل الدراسة العامة فى عملية حاسمة أشبه « بخفض الندرة » ، وذلك بحذف بعض المواد ، وادماج البعض الآخر معا ، وفى كل الحالات **وضع حد أقصى معين لعدد صفحات كل كتاب مدرسى ولساعات الجدول الدراسى** ، وضمان وقت فراغ كاف للطالب (وللمعلم) .

● التبكير بالتخصص بقدر الامكان كبديل كيفى عن الحشو الكمى .

● وضع حد أقصى لنسبة الدراسات النظرية ، وحد أدنى لنسبة الدراسات غير النظرية كالرياضة والنشاطات والقدرات الاجتماعية والفنية ... الخ .

● الضغط على النشاط الرياضى ، على الاقل بدرجة النشاط الفنى والاجتماعى .

● اعطاء اللغات الاجنبية اولوية كاللغة القومية : والبدء بها من نفس السن « وليس هذا ضعة وطنية ، بل هو العكس تماما . وفى مرحلتنا ، فان اللغة الاجنبية هى مفتاحنا ونافذتنا على العلم الاجنبى » .

● الخروج بالدرس من الفصل الى البيئة كلما امكن .

● اعادة النظر فى السلم التعليمى وأقسامه ومقاييسه

● اعادة النظر فى الامتحان وطرق التقييم .

فى الأعداد القادمة تنشر « **الفكر المعاصر** »

دراسات وأبحاث جديدة حول مشكلات التعليم العام والجامعى

التعليم وعلاقته بالعقيدة السياسية

د. أحمد فائق

فى الآونة الاخيرة ، طرحت قضية التعليم مرة أخرى ، مما يثير الحيرة فى أمرها • ففى السنوات القليلة الماضية ، كانت قضية التعليم تظهر كمشكلة من حين لآخر ، فتدرس ويبت فى أمورها ، ثم تعود مرة أخرى لتظهر وتعالج • وتكرار العملية يدعونا الى الاعتقاد بأنها تعالج فى كل مرة بنفس الاسلوب • فبعدما توضع الحلول نكتشف بعد وقت قصير أنها كانت أما حلولا ناقصة أو خاطئة واما أنها حلول أقرب الى أن تعقد التعليم بدلا من أن تعالجه • اذن ، ما الضمان بأن تختلف المشكلة هذه المرة عن المرات السابقة ، مادام طرح القضية يأتى بنفس الطريقة وفى توقيت مشابه ومن نفس الاشخاص تقريبا اللذين اشتركوا فى محاولات العلاج غير المرضية السابقة ؟

يعلمنا الفكر الجدلى أنه اذا ما طرحت قضية للبحث ولم تنجح المحاولات فى حل مشاكلها فالعيب يكون فى طريقة الطرح وليس فى القضية ذاتها • لذلك لا بد من تأمل أسلوب طرح المشكلة لنعرف مكمن الخطأ الملازم لكل حلول تقترح • وأبرز ما يظهر فى طرح قضية التعليم :

أولا : الخلط بين وظيفة **العلم** ووظيفة **التعليم** أى بين الغاية والوسيلة • وهذاالنمط من الخلط أمر تقليدى فى الفكر البرجماتى المفضل لدى البرجوازية •

ثانيا : الجهل بما نريد مع معرفة ما لا نريد • وهذا التفاوت بين المعرفة بما لا نريد وما نريد مألوف فى الفكر الاصلاحى غير الثورى •

• عناصر ظاهرة التعليم :

الموضوع الاولى فى ظاهرة التعليم هو العلم • وبالرغم من سذاجة هذه الفكرة لابد من اثباتها ابتداء • فقد أدى اهمالنا لبديهيتها الى أن ظلت تبرز فى نهاية كل نقاش حول التعليم فى شكل **محير لا حل له موجزة** : العلم للعلم أم للمجتمع؟ واثبات هذه الفكرة فى بداية النقاش حول ظاهرة التعليم ضرورى لسبب آخر : فاثبات موضوع التعليم سوف يحدد لنا نقيض ــ الموضوع ؛ وبالتالى سوف نتمكن من التحليل الجدلى للظاهرة•

العلم هو الموضوع الاولى فى ظاهرة التعليم ونقيض الموضوع هو المتعلم • وقد يرى البعض أن النقيض هنا مفترض على أساس احتمال أن يكون النقيض هو المعلم أو نظام التعليم • ولكن العلم بوصفه « مطلبا » يكون فى وحدة وصراع مع « طالبه » • ولهذه العلاقة مبررات سوف نسوقها فى موضعها المناسب فيما بعد •والصلة بين الموضوع ونقيضه ــ العلم والمتعلم ــ هى صلة تناسب • فبقدر العلم يكون المتعلم ، كما أنه بمقدرة المتعلم يكون مقدار العلم • ويستطيع كل مشتغل بالتعليم أن يؤكد هذه الحقيقة • فعندما **يتوفر فى العلم المعروض على المتعلم أن يكون لمصلحته وليس لمصلحه الاستاذ ، وأن يكون**

علما أن له بحياته صلة مباشرة وليس مجرد عبء له بالامتحان صلة ، وعندما يكون الهدف منه تزويده بالمعرفة وليس مجرد أسلوب للتعجيز ، عندما تتوفر هذه الشروط الثلاثة يندر أن يضجر الطالب أو يتذمر من مقدار العلم المطالب بتحصيله ٠

كذلك يدرك كل من مر بخبرة تعليم سليمة أن مقدرته تحدد مقدار ما يعرض عليه من علم اذا ما توفر شرطان : رغبة أكيدة فى العلم من جانبه وأستاذ يهتم بالتعليم كحرفة لا كوظيفة ٠

نعود فنثبت بديهيتنا فنقول: العلم هو الموضوع الاولى الذى يخلق المتعلم كموضوع نقيض٠والجدل بين العلم والمتعلم يخلق مجملا هو «نظام التعليم»٠ فنظام التعليم يعكس بدقة ذلك الجدل القائم ـاذا وجد ـ بين الموضوع ونقيضه ٠ لذلك اذا حللنا نظام التعليم لدينا اصبح فى امكاننا أن ندرك طبيعة العلاقة بين العلم والمتعلم ٠ يكاد يتفق الرأى على أن نظام التعليم لدينا يتصف بأربعة صفات :

١ ـ عدم الاستقرار وكثرة التعديل لاكتشاف « ثغرات » فيه ٠

٢ ـ عدم قيام تقسيمه الى مراحل على مفهوم محدد ذى أصل فى فكر ما ٠

٣ ـ ضرورة تدعيمه أو معالجة عيوبه علاجات جزئية من وقت لآخر وفق ما يجد ٠

٤ ـ افتقاره لنظرية واضحة من نظريات التعلم القديمة أو الحديثة ٠

واكتشاف « ثغرات » فى نظام التعليم اما أن يأتى على شكل ثغرة فى البرامج أو تنفيذها٠ وفى الحالتين تكون الثغرة دليلا على تعطل أو انحراف الجدل بين العلم والمتعلم ٠ فثغرة البرنامج اما أنها نقص أو زيادة فى الجرعة العلمية ، أى عدم تناسب بين العلم والمتعلم ٠ وثغرة التنفيذ اما أنها تقدير خاطىء لامكانيات العلم أو المتعلم٠ ويعنى عدم استقرار نظام التعليم على هذا النحو خللا فى الجدل بين الموضوع ونقيض ـالموضوع ٠

أما عدم قيام تقسيم مراحل التعليم تقسيما مناسبا فيعكس اضطرابا من نوع آخر فى هذا الجدل ٠ فقد تكون بعض المراحل من الطول أو القصر بحيث لا تعطى فكرة عن ملاءمة الجسم فى مصير المتعلم ٠ **مثال ذلك مرحلة الابتدائى التى تمتد الى سن الثانية عشرة ولمدة ست سنوات ، فى وقت يكفى فيه لتعلم القراءة والكتابة أربع سنوات تحدد بعدها ما اذا كان من المفيد استمرار المتعلم فى المعرفة النظرية أم لا ٠ وبذلك لا يبين بوضوح المبدأ الذى يتم على أساسه تحديد المرحلة٠ فمراحل التعليم لدينا تعكس احتمالات الفشل فى النظام أكثر مما تعكس احتمالات النجاح ، بمعنى أنها تضع فى الاعتبار احتمال رسوب الطالب وامكان التصرف معه دون أن تضع احتمال النجاح وما سوف يطالب به ٠**

بنفس الموقف والاتجاه نتعامل مع العيوب الجزئية مثل المتخلفين فى المرحلة الاعدادية ٠ حينئذ تقترح المدارس الثانوية المهنية والمعاهد المتوسطة والتدريب المهنى كحلول لهذه المشاكل وكأنها مشاكل طارئة ربما لا نصادفها فى عام مقبل ٠ فهذه النوعيات الدراسية الفرعية تتصف عادة بأنها حل فرعى لمشكلة اساسية هى اختناق التعليم العام ٠ ونظرة متأملة للهرم التعليمى فى مصر سوف تدل على أنها المشكلة الاساسية وليست الفرعية ٠

واخيرا نأتى الى نظريات التعلم ٠ فمنذ أن بدأت فى التاريخ الانسانى فكرة التعلم ولم يتم تعليم دون نظرية ٠ فالتعليم فى « الكتاتيب » كان يتم وفق نظرية خاصة فى الذاكرة ، والتعليم فى العصور الوسطى كان يتم وفق نظرية خاصة فى القدرات وعلاقتها بالتدريب ٠ أما فى هذا العصر فقد قدم علم النفس نظريات مباشرة فى التعلم٠ وحاولنا أن نأخذ باحداها وهى **نظرية الجشتالط** (طريقة شرشر) ثم عدلنا عنها لنمزج بينها وبين **النظرية الترابطية** (الحرف والكلمة) وأصبحنا حاليا نسير بالحل الوسط بين ما لا وسط بينهما٠ بذلك أهملنا فى تعليمنا قيمة نظريات التعلم والعلم ذاته ، بما يكشف عن فقدان مفهوم الجدل ذاته بين العلم والمتعلم ٠ فان يتم التعليم دون مقياس لما يسمح بجدل بين الموضوع ونقيض الموضوع أمر لا يمكن أن يغيب عن تحليل لظاهرة التعلم ٠

بعبارة مجملة ؛ ان تحليل نظام التعليم فى مصر يكشف عن أنه نظام للعلم لا يقوم على علم ، فضلا عن كونه نظاما يشير بوضوح الى تعطل وتعطيل العلاقة الجدلية الضرورية بين العلم والمتعلم كموضوع ونقيض موضوع ٠ وليس من الخطأ أن نخرج الى قضية منطقية أخرى هى أنه نظام

يفرض نوعا معينا من الجدل بين العلم والمتعلم بدلا من الجدل التلقائى السليم لأنه من المستحيل أن تتم عملية تعليم دون وجود نوع من هذا الجدل ·

واذا كان نظام التعليم مجملاً لجدل بين العلم والمتعلم ، فانه يصبح كذلك موضوعا يخلق نقيضا له · والموضوع النقيض لنظام التعليم هو المعلم· فنظام التعليم كمجمل بين مطلب — وطالب يكون « طريقة الطلب » · وطريقة الطلب لا بد وان تخلق المنفذ لها وهو المعلم · والمعلم فى عملية التعليم يقيم صراعا جدليا مع نظام التعليم ليخلقا مجملا جديدا هو العلم الارقى · وعلى هذا النحو تستمر عملية التعليم فى ارتقاء دائم : علم يخلق متعلما يكونان نظاما للتعليم ، ونظام تعليم يخلق معلما يكونان علما أفضل يخلق متعلما أفضل ··· وهكذا ·

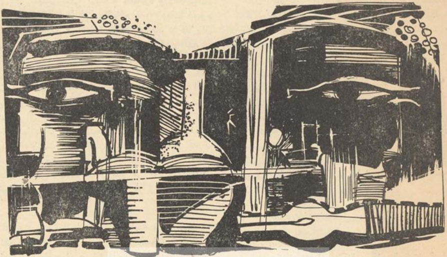
قياسا على هذه العملية سوف نكتشف جذور مشكلتين كثيرا ما تظهران بعد كل نقاش فى ظاهرة التعلم : **اعداد المعلم وديموقراطية العلم** · الواقع أن المعلم شخص يطلب العلم هو ذاته ، والقضية هى : من أين نبدأ ؟ ومن الطبيعى أن يثار الجدل على هذا النحو ما دمنا نغفل أساسا أن البداية فى عملية التعليم هى العلم · لذلك فان البدء الطبيعى يكون من البداية الطبيعية ، خاصة وأن المعلم شخص يطلب العلم · أما عن ديموقراطية العلم فأمرها أدق لأنه لا يوجد « علم » بل هناك « علوم » ، كما أنه لا يوجد متعلم بل متعلمون · فقضية ديموقراطية العلم تزييف لحقيقة أخرى هى المصلحة الفعلية للتعليم · ولا نقصد بذلك مجرد المفهوم الطبقى لهذا المعنى بل أيضا نقصد هل التعليم لمصلحة العلم أم المتعلم أم نظام التعليم أم المعلم · ولا شك أن وراء كل موضوع من هذه تقف طبقة اجتماعية معينة · وهذا ما يجرنا الى تحليل المعلم ، العنصر الرابع فى التعليم ·

اذا استعدنا فى أذهاننا طبيعة نظام التعليم لدينا أصبح من السهل أن ندرك طبيعة المعلم الذى يقوم بتنفيذ هذا النظام · بغض النظر عن المستوى العلمى للمعلم المصرى وبغض النظر عن كل ما يقال ويثار عن اخلاقياته ومثله وطموحه ونشاطه ، نستطيع أن نتوقع من المعلم المصرى أنه ينفذ نظاما للتعليم يقوم على تعطيل الجدل التلقائى بين العلم والمتعلم ليفرض نوعا من الجدل الغامض غالبا والواضح نادرا · وهو لذلك أداة تعطل الارتقاء بوعى أو بدونه · بمعنى آخر ان المعلم المصرى لا يتفاعل فى عملية التعليم كعامل مساعد على خلق علم أرقى نظرا الى أنه « ينفذ » برنامجا ولا « يؤديه » · والفرق بين معلم ينفذ وآخر يؤدى يظهر بجلاء فى التدريس الجامعى · **فالاستاذ المنفذ يحاضر لأن لديه برنامجا محددا يطرحه على كل الطلبة فى كل عام · أما الاستاذ المؤدى فلا يحاضر ولكنه يثير القضايا المطلية ويوجه النقاش ويتخذ من هذه القضايا نماذج لتدريب العقول على طرق التفكير ، مما يجعله فى غير حاجة للبرنامج لأنه يجعل الطلبة يضعون برنامجهم بأنفسهم** · والاول أستاذ يؤدى وظيفة ، والآخر استاذ يمارس حرفة ·

المدرس الموظف يتفاعل مع نظام تعليم وظيفى ليعطينا فى النهاية علما وظيفيا · ومشكلة التعليم فى مصر الآن نتاجه علم وظيفى لا يسمح بجدل صحيح بينه وبين المتعلم · **ونقصد بوظيفية العلم أنه يخدم قضايا انعكاسية لنظام التعليم أهمها الامتحانات** · فالامتحان **وظيفة علم معزول عن متعلم** · والحقيقة **أننا نستطيع أن نلمس اختلال نظام التعليم لدينا من فهمنا لهذه النقطة بالذات · اذا كان العلم فى النهاية يخدم نظام التعليم فلا شك أنه لن يتحول فى العملية الجدلية الى موضوع خلاق لمتعلم خلاق ، وبذلك ينهار المستوى العلمى عموما وتلح الحاجة الى تعديل نظام التعليم** · فضلا عن ذلك تعود مرة أخرى قضية العلم ووظيفته على الشكل الذى أثرناه فى بداية هذه الفقرة فلا نستطيع تحديد وظيفته لأنه هو ذاته يكون وظيفة · ويؤثر هذا الوضع على المعلم فى نحو محدد ، أن يصبح العلم وظيفة وليس خالقا لوظيفة يجعل المعلم وظيفة وليس خالقا لما هو وظيفى ، ولاشك ان المعلم ذاته متعلم على نحو ما ، وبالتالى يقف المعلم عند حد أداء الوظيفة التعليمية دون ان يتطور علميا · ولعل أبرز مظهر لهذه النتيجة تتضح فى الجامعات ·

◆ وظيفة العلم وتوظيف العلم :

نوجز ما جاء فى الفقرة السابقة فنقول بأن العلم يخلق المتعلم كموضوع نقيض فيكونان مجملا هو نظام التعليم الذى يصبح موضوعا يخلق نقيضه وهو المعلم الذى يكون مع النظام مجملا جديدا هو العلم الارقى · وعند ارساء هذه الصيغة الجدلية على قاعدتها المادية التى



تعطيها نوعيتها فى قضية التعليم تعود فكرة وظيفة العلم تطل من جديد ٠

الاساس المادى لجدلية عملية التعليم نلمسه بوضوح فى تلك العلاقة الوثيقة بين التعليم والنظام الاقتصادى للدولة ٠ **فبالرغم من أن العلم كقيمة عالمى لا يتأثر بنظام أو وطن أو دولة ، الا أنه كعمل يختلف تماما من نظام الى نظام ٠ ففى الدول الاشتراكية العريقة يوظف العلم فى عملية الانتاج لخدمة الفرد ٠ أما فى الدول الرأسمالية فالعلم يوظف الفرد لخدمة الانتاج٠** وأبسط دليل على هذا الفارق نجده فى برامج الفضاء ٠ فالاتحاد السوفيتى يوظف العلم لخدمة الفرد فى اعفائه من غزو الفضاء باحلال الآلة محله ٠ أما الولايات المتحدة فتوظف الانسان من أجل الانتاج وهو اكتشاف الفضاء ٠ أما فى الدول الحديثة العهد بالاشتراكية فللعلم فيها موقف هو الى الازمة أقرب ٠

بوصفنا دولة تحاول الأخذ بالنظام الاشتراكى والتحول اليه بأسلوب معين ، سوف نجد أن نظام التعليم لدينا يعكس هذه المحاولات وأسلوبها ٠ فالأسلوب المتبع لدينا للتحول الاشتراكى هو دعوة أكبر عدد من المواطنين الى الالتفاف حول مبدأ الاشتراكية فى تحالف عام ، وبغض النظر عن التناقضات الداخلية الممكنة بين المتحالفين ٠ ويظهر هذا جليا فى نظام التعليم لدينا من اهتمامنا الزائد بعدد المدارس وعدد الطلبة وبغض النظر عن النتائج الفعلية للتعليم ٠ والدليل على ذلك أنه بالرغم من انخراط ما يقرب من ٨٠٪ من أبناء الالزام بالمدارس الابتدائية لا زالت نسبة الامية تدور حول رقم ٧٠٪ منذ سنوات عديدة ٠ **وكما أن هناك اختلافا كبيرا بين «الالتفاف حول» و «تدعيم» مبدأ مثل الاشتراكية ، هناك اختلاف كبير بين الانخراط فى التعليم وتدعيم التعليم ٠ فالانخراط فى التعليم مظهر قد لا يحمل مضمونا أو يحمل مضمونا سطحيا أساسه المصلحة البدائية ٠ ويتضح هذا فى تحول التعليم الى طريق يجعل منه وظيفة مستقرة ٠ أما تدعيم التعليم فيظهر على شكل التزام بقهر الجهل ٠ فالجهل ذاته يصبح قيمة واضحة فى مقابل العلم٠ ويصبح الالتزام بقهر الجهل موقفا ايجابيا ورغبة فى ذاته ٠**

وقد ظل موضوع الرغبة فى التعليم غفلا عن كل اهتمام حتى الآن ٠ فجميع المحاولات السابقة

بصدد التعليم تعنى بمسألة «**القدرة والامكانيات**» وتغفل مسألة « **الرغبة والدافع** » • وغياب مفهوم الرغبة والدافع فى أى تخطيط للتعليم لا بد وأن يؤدى بطريق أو بآخر الى تلك الفوضى الفكرية التى تعرضنا لها فى الفقرات السابقة• أما الاهتمام بهذا المفهوم فيقدمنا الى قضية أشد عمقا • فمن المعروف حاليا ، أن بعض الدول الاشتراكية الحديثة ـ ومثالها كوبا ـ استطاعت فى بضعة شهور أن تقضى على الأمية • ولاشك أن قدرتها وامكانياتها لم تتغير لتحدث تلك الثورة التعليمية بها • ولاشك أيضا ، أن هذا العمل الكبير قد تم بتفجير الرغبة والدافع لدى المواطن الكوبى ليقهر الجهل ويدعم العلم بدلا من مجرد الالتفاف حول الفكرة ، وذلك عن طريق العقيدة السياسية •

وتمكننا فكرة الرغبة الكامنة فى العقيدة السياسية من فهم جديد لنظام التعليم • فنظام التعليم هو مجمل صراع المتعلم مع العلم • ولكن العلم حيادى فى أصله لا يتأثر بعقيدة • أما المتعلم فلا يمكن أن يكون حياديا ، قد يكون غير مبال أو غير واع ولكنه يكون دائما ذا موقف من العلم• والرغبة فى العلم ، الملونة تلوينا عقائديا سياسيا هى التى تعطى للجدل بين العلم والمتعلم طابعا ينعكس على نظام التعليم • ومثال ذلك أن **نظم التعليم فى الدول الاشتراكية** تتم بكونها **نظما مخططة ؛** بينما هى **فى الدول الرأسمالية نظم تلقائية • ولا يخفى علينا أن هذه هى سمة النظم الاقتصادية فى كل من المعسكرين •** والعقيدة السياسية هنا ـ أو لنقل سياسة المجتمع ـ هى المحدد لنظام الانتاج فى المجتمع • فاذا كان المواطن الاشتراكى يدعم التخطيط الاقتصادى ايمانا بفكر سياسى معين ، فانه فى عملية تعليمه سوف يقيم بينه وبين العلم حوارا أساسه : **الى أى مدى سوف يحقق لى هذا العلم دورى فى المجتمع ككل ، وهو الدور الذى اعرفه** • أما فى الدول الرأسمالية ، والتى تقوم عقائدها السياسية على رفض التخطيط ، سيكون الحوار بين العلم والمتعلم قائما على هذه المقولة : **الى أى مدى سوف أستفيد من هذا العلم لأدخل فى عملية الانتاج القائمة فى المجتمع والتى لا أعرف بالتحديد دورى فيها •**

بعبارة أخرى، تلعب العقيدة السياسية دورها فى تحديد نوع الجدل اللازم بين العلم والمتعلم لخلق نظام تعليم يتفق مع النظام الاقتصادى للدولة • فاذا كان نظام التعليم قائما أصلا من خلال اطار غير اطار الجدل بين العلم والمتعلم ، فذلك يعنى أنه نظام علم يفرض جدلا محددا غير تلقائى ، ويعنى كذلك أنه نظام يمنع احتمال قيام هذا الجدل التلقائى • وعلى هذا النحو يكون مثل هذا النظام عرضة للفشل المستمر والحاجة الى العلاجات الوقتية ثم التغيير الشامل بعد فترة• والفرق بين النظم التى تسمح بالجدل وتلك التى تفرض جدلا معينا ، هو الفرق بين مجتمع يأخذ بعقيدة سياسية وآخر يفرض هذه العقيدة • ولا شك أن نظام تعليم يقوم على أساس عقائدى يصبح قادرا على التطور ، بينما يكون النظام التعليمى القائم لخدمة عقيدة أو لخدمة « منع » عقيدة نظاما محكوما عليه باستمرار بعدم المواءمة •

فى حدود هذا التحليل يمكننا أن نجمل الافكار فيما يلى :

١ ـ **نظام التعليم الراقى نظام يقوم على أساس عقائدى نابع من عقيدة المتعلم التى تحدد له جدله مع العلم •**

٢ ـ **نظام التعليم يكون انعكاسا للنظام الاقتصادى السياسى للدولة •**

٣ ـ **نظام التعليم يتوقف على خدمته للعلم وخدمة العلم له • فكلما قام نظام التعليم لخدمة العلم أصبح أكثر دلالة على صحة العلاقة بين العلم والمتعلم لأن العقيدة السياسية للمتعلم والمحركة لرغبته فى محاربة الجهل سوف تجعله يكون مع العلم مجملا اساسه تطوير نظام التعليم• أما نظام التعليم الذى يقوم العلم على خدمته فيكون نظاما معطلا الجدل ومعوقا للرغبة فى التعلم لأنه ينحاز فى وظيفته لمصلحة غامضة على المتعلم •**

٤ـ **نظام التعليم يحدد بمستواه مستوى المعلم• فرقى نظام التعليم بالمفهوم الجدلى السابق يعنى تحوله الى موضوع واضح فعال يخلق نقيضا مماثلا له فى الفاعلية هو المدرس الملائم للجدل معه •**

◆ **علاقة العلم بالمتعلم :**

تشير الخبرة بالتدريس ـ وفى الجامعة بوجه

خاص – أن علاقة الطـــالب بالعلم علاقة تكون غامضة وشائهة وقد تستمر كذلك الى النهاية • فأكثر الطلبة لا يعرفون السبب الذى من أجله يتعلمون ، ونعنى بذلك أنهم يضـــعون لتعلمهم أسبابا لا صلة لها فعلا بالتعليم • ومن أمثلة هذه الأسباب النجاح حيث يكون الامتحـــان غاية فى ذاته ، أو الوظيفـــة حيث يكون الأجر غاية ، أو التقرب الى الاستاذ حيث تكون الغاية تمثل رغبة آخر •لذلك تمر فترة التعليم على الطالب على نحو لا يفيد منها فائدة مناسبة •

ولا شك أن نظام التعليم سوف يسأل عن ذلك من حيث هو ومن حيث نوعية المعلم الذى يلائمه• ويظهر هنا سؤال هام : مادام نظـــام التعليم انعكاسا لعلاقة العلم بالمتعلم،فالمتعلم هو المسئول عن فساد نظام التعليم،فلماذا اذن نلجأ الى تعديل نظم التعليم من وقت لآخر ؟ وعلى نحو آخر : لماذا لا يطور المتعلم نظـــام التعليم بالجدل الفعلى مع العلم ؟

المشكلة على هذا النحو هو مشكلة المسئولية• والواقع أن التعرض لمشكلة المسئولية ســواء فى التعليم أو غيره أمر شائك ودقيق• ولكن نستطيع أن نتعرض لهذا الامر من زاوية أخرى دون أن نتغاضى عن مسألة المسئولية تماما• ففى أى مرحلة من مراحل التعليم تكون المسئولية فى نظـــام التعليم هى مسئولية المتعلم ؟

الاجابة على هذا السؤال لا تتم بالحل الوسط كأن نختار مرحلة نعفى فيها المتعلم من مسـئولية تطوير نظام التعليم ونلقيها عليه فى مرحلة أخرى• فاما أن الامر هو اعفاء المتعلم من هذه المســئولية منذ البداية الى النهاية أو تحميلهـــا له كلية • والأخذ بأحد الرأيين متوقف على فهم معنى الجدل بين العلم والمتعلم •

المقصـــود بالجدل بين العلم والمتعلم ظهـور امكانيـات كل من المتجادلين • فكل فى انعزاله امكانية كامنة وفى صراعهما تتضح امكانيـــة كل منهما • فمعالجة الطفل للارقام بحفظها ثم ينقلهـا ثم يتعرف عليها واخيرا يستعملها تعنى أن الرقم امكانية تحتاج الى من يفجرها • كما أن الطفـل الذى يحرم من التعليم سوف يمارس « العد » دون اســتعمال الارقام ليقف عند حدود الجمع والطرح البسيطين • وانعزاله عن الرقم يعنى أن لديه امكانية لم تظهر لعزلته عن العلم • ويعنى الجدل هنا أن الطفل سوف يعالج الرقم كما أن الرقم سوف يعالج امكانية « العد » ليخرج نظاما لتعليم الحساب والرياضيات •

اذن ، تقف مسئولية المتعلم فى الجدل على رغبته فى التعلم ، وتقف مسئولية العلم على قدرته على أشباع هذه الرغبة • ويقوم المدرس أو المعلم فى هذه الخطوة بدور أساسى • فالمعلم يراقب الجدل القائم بين العلم والمتعلم ويزيل العوائق أمام هذا الجدل وينشطه ، ثم يخرج بنتاج مراقبته ليضعه فى تفاعل آخر ليخلق علما أرقى • ولما كان المعلم ذاته متعلما بطريقة ما ، أى أنه يزيد من علمـــه كأى متعلم – أو يزيد من خبرته كمعلم –فانه فى هذه الحالة يحتاج الى عقيدة سياسية يضفيها على عملية التعليم • وتثير هذه القضـــية الكثير من الاعتراضـــات • فالبعض يرى أن المعلم ليس سياسيا وليس من المحتم عليه أن يكون ذا عقيدة سياسية أو البعض يرى أن المعلم عالم وليس من شيم العالم أن يتحيز سياسيا•وهذه الاعتراضات فى الواقع تدرك معنى العقيدة السياسية ادراكا قاصرا •

ان الفرق بين رجل السياسة والعالم السياسى هو الفرق بين انسان صنع قضية من موقف وآخر أخذ موقفا من قضية • فرجل السيـــاسة يكون قضية من موقف عام لبلده • ومثال ذلك رجال الاحزاب فى أوروبا الغربية حيث يثيرون قضايا معينة كالتســليح الذرى وجدواه نتيجة لموقف اقتصادى معين تمر به بلادهم • أما رجل العلم السياسى فله موقف من قضية • مثـــال ذلك موقف عالم ما من قضية الحرب الميكروبية•وموقف العالم هنا قد يصدر عن وعى انسانى بسيط وقد يصدر عن وعى سياسى مركب • وتكون العقيـــدة السياسية للعالم أشبه « ببوصلة » يحدد بهـــا اتجاه نشاطه واتجاه نشاط العلم• بمعنى آخر ، أن العقيدة السياســـية تختلف عن كونها مجرد نشاط عملى فى المجال القيادى للدولة ، لأننـــا قد نجد من لهم وعى سياسى عريق فى مجالات خارج القيادة السياسية للدولةمن أمثال أوبنهيمر عالم الذرة الامريكى وسبوك الطبيب الامريكى •

فاذا كان نظام التعليم نتـــاج حوار بين علم ومتعلم ، ومسئولية المتعلم فى تحديد نظـــام التعليم متوقفة على رغبته فى اقامة حوار مع العلم،

فاننا هنا بازاء مشكلة المعلم ذى العقيدة الذى يشرف على هذا الحوار . فليس من المعقول أن نطالب ابن الابتدائية أن يكون ذا وعى عقائدى ، ولكن يمكننا أن نطالب مدرس المرحلة الابتدائية بأن يكون له موقف من مهمته ومن قضية التعليم.

نجمل ما سبق فى أن علاقة العلم بالمتعلم تتم من خلال المعلم . ودور المعلم فى ذلك يتوقف على مدى وعيه السياسى ، أى مدى وضوح موقفه من قضية التعليم . وقد يجد البعض أن فى هذا الرأى ما ينقض سابق الرأى بأن البداية فى تعديل نظام التعليم هى العلم وليست المعلم . ولكن حقيقة الأمر أن العلم هو القضية الاولى ، ولابد أن يكون للمعلم موقف منها ليتيح للعلم أن يخلق موضوعا نقيضا هو المتعلم . والدليل على ذلك أن أبرع المعلمين لايستطيع شيئا مع متعلمين غير أكفاء ، أو علم غير سليم . بمعنى آخر لابد أن تكون لدينا فكرة محددة عن العلم وعن أسلوب توظيفه ، وحينئذ سوف تكون لدينا قضية تلزم المعلم بأن يأخذ منها موقفا . وتلعب العقيدة السياسية دورا فى توضيح هذا الموقف . فاذا اكتمل الحال على ذلك انتظمت عناصر الجدل الذى يسمح باقامة نظام تعليم سليم .

• علاقة نظام التعليم بالمعلم :

لنفترض موقفا نموذجيا لأزمة تعليم ثم نبحث شروط حلها : نظام تعليم غير مرض يظهر حاجة المجتمع الى تغييره . لعل أول من يسأل فى أمر تغييره هو المعلم . فالمعلم أقدر الناس على نقد النظام الذى تقع عليه مسئولية تنفيذه . ولكن كيف يتوصل المعلم الى الرأى الناقد ثم الرأى البناء ؟ لابد وأن يرجع الى طلبته ليسألهم عن مشاكل تعلمهم وفق هذا النظام . ولنفترض أن المعلم ليس جزءا من المشكلة ، فى هذه الحالة سوف تكون اجابة الطلبة اما بعدم وجود صعاب، أو بوجودها . تدل الاجابة الاولى على أن نظام التعليم قد غدى غير مرض لأنه لم يعد يعطى متعلما يناسب المجتمع . حينئذ يجب أن نعود فنسأل من يقومون على الاستفادة من المتعلمين . وعلى هذا النحو قد نصل الى هذه النتيجة : أن المتعلم يتعلم مالا نفع منه فى عملية الانتاج . وعلى أساس هذه النتيجة يصبح تعديل نظام الانتاج محددا بعلاقة العلم بالمجتمع. فاذا انعطفت هذه الصلة نكون بذلك بازاء معلم ينفذ برنامجا لصلحة المتعلم .

أما اذا كانت اجابة الطلبة هى عدم رضائهم عن التعليم والعلم فلدينا فى ذلك احتمالان : شكوى من أنه نظام يخدم الانتاج دون أن يعطى ثمراته لهم، واما أنه لا يخدم الانتاج ولا يخدمهم. وفى الحالة الاولى يكون المعلم منفذا لبرنامج ذى طابع رأسمالى ، وفى الحالة الثانية يكون معلما منفذا لبرنامج ذى طابع غامض . ونجد فى هذه الحالة أن العقيدة السياسية والوعى السياسى للمعلم لها دور هام فى حل هذه المتناقضات جميعا .

ففى اطار هذا الموقف النموذجى سوف يطلب من المعلم أن يقترح التعديلات الضرورية لبرنامج التعليم . ومن خلال موقفه من القضية لابد وأن يجد صيغة يجعل بها العلم فى وظيفة الانتاج وخدمته وينقل هذا الوعى الى طلبته ليعتنقوا هذا الموقف .

اذن ، فعلاقة المعلم بنظام التعليم ليست فى كونه مجرد منفذ لبرنامج بل هو شخصى يؤدى دورا هاما فى عملية التعليم . وأبرز مظهر لهذا الدور هو الانتقال المستمر بين رغبة المتعلم والعلم وبين العلم والمتعلم . وهذه العملية فى حقيقتها هى التى يمكن أن تحول نظام التعليم الى موضوع يخلق نقيضا . مثال ذلك أن يقوم أستاذ المادة بعرضها على الطلبة ومن خلال التدريس تظهر الصعوبات فى التفاعل بين الطالب والمادة . والاستاذ فى هذه الحالة يحاول تذليل الصعاب ، حينا بتطويع المادة وحينا بتلقين الطالب . فاذا انتهى الامر نجد أن المعلم قد خلق نظاما جديدا لتعليم أسلم ، مادته أكثر تقبلا وطالبه أكثر قبولا .

ونعود الى واقعنا بعد هذا الموقف النظرى الخالص • ان الدعوة الى تطوير نظم التعليم لم تنتبه الى من يسأل عن عيوب النظام • واصحاب الدعوة لهم فى ذلك عذرهم • فالمعلم المصرى ينفذ برنامجا وليس بقادر على أن يؤديه لأنه محروم أو قد حرم نفسه من اتخاذ موقف عقائدى من قضية التعليم • فاذا تجاوزنا المعلم واتجهنا مباشرة الى الطلبة وجدناهم فى حال أسوأ ، لأنهم من جانب لا يزيدون وعيا عن اساتذتهم فضلا عن تخلفهم العلمى بالنسبة الى الاساتذة • واذا اتجهنا مباشرة الى القائمين على الانتاج والمقومين للمستوى العلمى ، نجدهم من فئات ثلاثة ، اما يساريين لا يرضون عن المستوى العقائدى (فى شكله الاخلاقى البحت) للمتعلم ، أو يمينيين لا يرضون عن المستوى الانتاجى (فى شكله السلوكى البحت) للمتعلم ، أو أناس ليس لهم موقف عقائدى وهم الاغلبية ، وهؤلاء لا يتميزون عن المتعلمين أنفسهم فى مستوى علمهم •

اذن ، ما العلاقة بين نظام التعليم والمعلم الذى لا يستطيع أن يعطينا رأيا فى قضية التعليم ؟ **الواقع أنه لو كانت قضية التعليم قضية معزولة عن باقى قضايا المجتمع فالعلاقة الممكنة بين نظام التعليم والمعلم علاقة مباشرة : أى علاقة «موظف» بوظيفة • وفى هذه الحالة سوف يخضع الموظف لصاحب الوظيفة ، بمعنى أنه سوف يجعل للعلم وظيفة تخدم صاحب المصلحة من التعليم ، أما اذا كان نظام التعليم قضية لها ارتباطها بباقى قضايا المجتمع – وهو الواقع فعلا – فان مثل هذا المعلم سيكون فى أزمة وسيكون هو نفسه أزمة • فالمعلم الذى ليس له رأى فى قضية التعليم سوف يكون فى ازمة لأنه مطالب بحل قضية لا تعنيه مباشرة ولكنها تؤثر فى القضايا الاخرى التى تعنيه مباشرة • مثال ذلك أنه قد لا تكون له مشاكل متعلقة بالتعليم – وهو أمر نادر – ولكنه سوف يحتاج الى المتعلمين لحل مشاكله الصحيحة والاقتصادية وما اليها • وبالتالى فهو فى ازمة • كما أنه يشكل أزمة لأن قضية التعليم تحتاج الى وعيه وموقفه منها • مثال ذلك أن أى محاولة لحل أزمة التعليم سوف تحتاج الى قدراته ورغباته وهما معا يشكلان موقفا من القضية • فاذا انعدم رأيه فى القضية أصبح يشكل أزمة فى طريق أى حل لقضية التعليم •**

نجمل ما سبق فنقول أن نظام التعليم وان كان يشكل موضوعا يخلق نقيضه وهو المعلم ، يبقى غير مستقر كموضوع اذا كان المعلم لا يرضى أن يكون موضوعا نقيضا ، أى يكون معلما بدون عقيدة سياسية تجعله يتخذ موقفا من قضية التعليم • فالعقيدة السياسية للمعلم هى السبيل الى أن يقيم جدلا بينه وبين نظام التعليم •

• العلم والعالم ونظام التعليم :

بالرغم من أن تحليلنا لقضية التعليم قد انحصر فى عناصر أربعة : العلم والمتعلم ونظام التعليم والمعلم ، فلا شك فى أننا نكون قد أهملنا جانبا هاما فى القضية وهو العالم • وقد أهملنا هذا الجانب لوضعه الخاص • فالعالم اما متعلم طرأ على نموه طفرة خاصة ولا داع لان نجعله عنصرا أساسيا فى مناقشة عامة ، واما معلم ذو امكانيات مميزة يستحق بها أن يستبعد عن النقاش حول المعلم العام •

ومناقشة موضوع العالم تنبت من أرضية معينة ، فى الجامعات يلاحظ وجود نوعين من الاساتذة ، اساتذة يجيدون تلقين طلبتهم فنون العلم ، وآخرون – هم قلة – يتميزون بقدرات ابتكارية غير عادية قد تكون احيانا عائقا عن ممارسة مهنة التدريس باجادة • ولا يمكن أن نتغافل عن هذه الحقيقة بدعوى أن وظيفة الجامعة هى التدريس مما يجعلنا نعتبر النوع الثانى أساتذة فاشلين • فالفرق بين النوعين نابع من موقفين مختلفين من العلم • النوع الاول يعتبر أن مهمته هى نقل العلم وتدريب الطلبة ، والنوع الثانى يعتبر أن مهمته هى تطوير العلم للطلبة أو للمجتمع • وبالرغم من أن النوع الاول يعد بالمقياس الكمى عالما ، الا أنه بالمقياس الكيفى لا يعد عالما • كما أن النوع الثانى قد يعد بالمقياس

الكمى ليس عالما لضيق نطاق معرفته وعمق مدى هذه المعرفة ، ولكنه بالمقيـــاس الكيفى يكون عالما ٠

من جانب آخر ، اذا نظرنا الى الطـريق الذى يسلكه العلماء ليصلوا الى هذه المكانة سوف نجد أنه اما تفريخ من متعلم الى عالم ، أو تفريخ آخر من معلم الى عالم ٠ فالعالم أما متعلم نبغ فأصبح على علاقة خاصة بالعلم ، أو معلم أتقن فأصبح على علاقة مماثلة بالعلم ٠ وليس من المحتم أن يكون العالم معلما الا فى الظروف الشاذة التى نجدها لدينا ٠ فعلماؤنا هم أساتذة المواد اما بحكم نقص الايدى العاملة فى مجالى التدريس والبحث العلمى واما لنقص امكانيات العمل العلمى خارج الجامعة٠ ولا شك أن اتساع الطريق الى العلم يكون أرحب أمام المتعلم مما هو أمام المعلم ، لأن الاخير يكون منشغلا بالتعليم بما يعوقه عن الاهتمام الخالص بتطوير العلم ذاته ٠

على هذا الأساس تكون العلاقة الفعلية بين العلم والعالم علاقة أقرب الى عدم الرضاء ٠ فالعـــالم اما متعلم أو معلم لم يرض عما يتعلمه أو يعلمه٠ ولا شك أن عدم الرضاء عن العلم سوف ينبع من مصادر عدة ، أوضحها النبوغ والقدرة ٠ ولكننـا لسنا بصدد مناقشة هذه النقطة ٠ ونرى أن عدم الرضاء عن العلم انما ينبع كذلك من موقف واضح تجاه قضيته ٠ فاذا كان المعلم يتخذ موقفا ازاء نظام التعليم ، فان العالم يتخذ موقفا ازاء العلم٠ وهنا تظهر لدينا مرة أخرى مشكلة العقيدة ٠

فالعالم ، مهما كان ، شخص له موقف ٠ وقد لا يكون الموقف سياسيا بالمعنى الحرفى للكلمة ، ولكنه موقف يتيح للعالم فرصة اكتشاف امكانيات فى العلم ذات قيمة أرقى ٠ ومجرد الاحســـاس بذلك - وهو ذاته الاحساس الذى يخلق العالم- كفيل بأن يجعل العالم ذا موقف سياسى دون وعى لانه احساس يتضمن فى خلفيته الآخر أو الانسان عموما ٠ ولا يحتاج الامر الى جدل كثير فى هذه النقطة ، اذا ما تأملنا مواقف علمـــاء الذرة من كشوفهم والأزمات الفكرية التى ظهرت بينهم ٠ فمنهم من رفض استغلال العلم للدمار ، ومنهم من قبل ذلك على أساس أن فيه خدمة لوطنه ، ومنهم من حاول فعلا أن يخلق نوعا من الاتزان بتسليم بعض الاسرار الذرية للدولة المناهضة ٠ اذن ، لا يمكن أن يكون هناك عالم دون أن يظهر موقفه من العلم بشكل من الاشكال ٠

وهذا ما يدخل العالم فى مواجهـــة مع نظم التعليم ٠ فالعالم يحدد موقفه ابتداء بعدم رضائه عن العلم الحالى ٠ وتطوير العلم يأتى منه ومن الجدل بين العلم والمتعلم ٠ فما دام العالم مصدرا مستمرا لتطوير العلم فانه يقف بذلك موقفــا ناقدا من أساليب تعليم مكتشفاته ومكتشــفات زملائه ٠ وقد لا يتدخل العالم فى صلب نظـــام التعليم من حيث هو علاقة جدلية ، ولكنه لا شك سيظل فى عدم رضاء خلاق ازاء المادة العلمية التى يتضمنها نظام التعليم ٠ **فى هذه الحالة يصبح من المستحيل تطوير نظام التعليم اذا لم يوجد عدد كاف من العلمـــاء فى الدولة ، ولا يكفى أبدا أن نستعيد مادة علمية من نظام تعليم أرقى ، لاننا على هذا النحو ســـوف نكون قد اســـتعرنا ما لا نستطيع مداومة صيانته وتجديده ٠ ولايعنى ذلك عدم صلاحية استيراد العلم، بل كى نستورد العلم لابد أن تكون لدينا قاعدة علميـــة أشبه بأرض ينبت فيها العلم المستورد ٠**

◆ **نظام التعليم والمجتمع :**

فى ثنايا طرح قضية التعليم فى مصر ، نلاحظ اغفالا كبيرا لمشكلة الامية٠ فأغلب الملاحظات تدور حول « التدريس » وليس التعليم٠ والبناء العلمى

فى مصر يشير الى هذه الحقيقة • فنسبة الامية ونصف الامية فى مصر لا تتناسب اطلاقا مع عدد خريجى الجامعات والمعاهد العليا • ورغم كل ما يبذل من جهد فى سبيل مقاومة الامية ، لانجد فعالية واضحة لهذا الجهد • والامية فى الواقع دليل على أمر هام ، هو فقدان الرغبة فى العلم سواء لدى الاغلبية الساحقة للشعب أو للقائمين على التعليم •

فاذا تناولنا مشكلة الرغبة فى العلم لدى الاغلبية ، وجدنا أن فقدانها يعود مباشرة لادراك عدم تاثيرها على حياتهم بما يدفعهم الى طلب العلم • فالفلاح لا يفيد من محو أميته نظرا الى استمرار انتاجه على نفس النمط • ولا شك أنه اذا كان للتعليم علاقة مباشرة بعمله وحياته، أو ان أساليب الانتاج الزراعى المتطورة غدت شائعة وبالتالى يستحيل عليه الاخذ بها دون تعليم ، لوجدنا اندفاعا ورغبة فى التعليم • والعقيدة السياسية هنا ذات دور حاسم فى تفجير هذه الرغبة • فاذا كنا بعد لا نستطيع تطوير انتاجنا بما يفرض العلم على المواطن ، فلا أقل من ان نبين الفائدة المباشرة للعلم فى حياته من خلال المفهوم السياسى •

واذا تناولنا مشكلة الرغبة فى العلم لدى القائمين على التعليم ، سوف نجد أن للمشكلة جانبين • الجانب الاول أن أغلب القائمين على التعليم من الموظفين اللذين لايلتزمون بفكر سياسى محدد اما لجهل أو سطحية أو لسوء طوية • ومثل هذه الفئة لن يعنيها من التعليم أكثر مما يخدم وظائفها مباشرة ، أى أنهم سوف يهتمون فقط « بالمدارس » ، فمحو الامية لديهم عمل غير وزارى ولا يدخل فى صلب اهتماماتهم ، تلك الاهتمامات التى تفتقر بحكم افتقادها لخلفية عقائدية الى مقومات الجدية الاجتماعية • **والجانب الثانى أن نمو المجتمع المصرى فى اعقاب القرارات الاشتراكية عام ١٩٦١ حتم تكوين قاعدة ادارية وفنية هائلة لتسيير دفة الانتاج ، مما دفع الى الاهتمام بالتعليم على الشكل الذى أصبحنا ننقده ونعانى منه حاليا •**

ولا شك أننا نواجه حاليا نتائج هذه الخطة - لقد كونا القاعدة الادارية والفنية للقطاع العام الذى ينبنى عليه اقتصادنا الاشتراكى • وشيئا فشيئا وجدنا أن هذه القاعدة ليست على مستوى الكفاءة اللازمة ، اما لانخفاض مستواها العلمى بما يثير الشك فى نظم التعليم لدينا ، واما لأنها تحمل مسئولية شعب أغلبيته من الاميين وانصاف الاميين مما يحتاج الى مستوى كفاءة أعلى •

لذلك يجدر بنا أن ننبه الى أمر فى قضية التعليم لدينا • ان اى نظام تعليم سوف يبقى دائما غير مرض طالما أن مشكلة الامية لم تمس • ولا يمكن أن تعالج مشكلة الامية بدون نشر وعى سياسى واضح يحرك الرغبة فى العلم • ونشر الوعى السياسى لا ياتى من مجرد رفع شعاراته بل لابد أن تكون قيادته العامة والجزئية والفرعية نماذج دقيقة لهذه الشعارات • وبالتالى يصبح الفكر السياسى أول علم ويكون دعاته أول متعلمين • وبالجدل بين الفكر السياسى والمفكرين السياسيين يظهر أول نظام تعليم واقعى ومن واقع قضية الامية لدينا • ومن هذا المنطق يبدأ نظام التعليم التقليدى يتضح « ويدعم » باتساع رقعة المستفيدين منه والمؤمنين بالعلم عقائديا • ولهذا أيضا فائدة أخرى وهى استبعاد تلك العناصر المستفيدة من نظم التعليم التقليدية وذات المصلحة الوظيفية فى استمرار حال الامية على ما هو عليه •

احمد فائق

أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة

كان العنوان الاصلى لهذا المقال هو « الفكر التربوى فى مصر المعاصرة» ، فلما أخذت أمعن التفكير فيه ، خرجت بصورة عامة أثارت فى نفسى القلق والفزع .. صحيح انها فى مجموعها ليست جديدة بالنسبة لنا نحن المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية ، الا اننا ـ فى العادة ـ لانقابل فى كل موقف من المواقف الا بجزئية من جزئياتها مما كان يجعل تأثيرها خفيفا الى حد ما لا يثير القلق والفزع ، حتى اذا تجمعت هذه الجزئيات فى صورة عامة ، اذا بالثوب يبدو ملطخا بالبقع الى الدرجة التى تجعل الانسان ينتبه الى ان هناك مواضع أخرى فى الثوب ما زالت نظيفة بيضاء . واذا بى أجد انه من الاوفق لو كان عنوان المقال هو «أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة» حيث انه أكثر دلالة على ما سيقبل القارىء على قراءته.

الفكر ـ فيما نرى ـ هو بشكل عام كل تعميم نظرى لتجارب البشر الجزئية ، أو بمعنى آخر هو مجموع الاسس النظرية والمفاهيم والمعانى التى تكمن خلف مظاهر السلوك الانسانى ، فما من

د. سعيد اسماعيل على



سلوك انسانى الا ويعبر عن نظرية معينة أو مفهوم ما أو معنى خاص قد يكون الفرد واعيا به أو قد لا يكون . فاذا تعقبنا - مثلا - الاجراءات والعمليات التى تقوم بها الدولة لادخال الدراسات العملية فى المدارس ، فلا شك ان هذه الاجراءات والعمليات تعكس وجهة نظر معينة نحو العلاقة بين العمل والنظر والارتباط الوثيق بينهما ، وانه بقدر ما يعتمد العمل على النظر ، بقدر ما يكون له من الوضوح الفكرى ما يضمن له - الى حد كبير - سلامة الخطى وصحة السير ، وبقدر اعتماد النظر على العمل والتطبيق ، بقدر ما يضمن - الى حد كبير أيضا - انه لن يضرب فى بيداء الخيال لان التجربة ستثبت ما اذا كان التصور سليما أو ناقصا فتكمله أو كان خاطئا كلية فتطرحه جانبا. ووجهة نظر كهذه ، لا بد كذلك أن تعتمد على مفهوم معين للطبيعة الانسانية وانها ليست مادية خالصة وانما هى تجمع بين هذا وذاك .. الخ

والفكر بهذه الاحاطة الشاملة هو تعبير عن واقع اجتماعى ، ففى كل وضع اجتماعى تجد فكرا يلائم هذا الواقع ويلائم المرحلة الموجود فيها هذا الوضع ، فاذا كان المجتمع منقسما الى سادة وعبيد كما كان المجتمع اليونانى القديم ، فاننا سنجد ان هذا الانقسام موجود كذلك فى الفكر كتعبير عن هذا الوضع .

والفكر اذا كان تعبيرا عن الوضع الاجتماعى فلا يمكن غض النظر عن الجانب الآخر له وهو انه فى نفس الوقت أداة للتغيير الاجتماعى . انه عملية انسانية لا بد وأن يقوم بها الانسان ليبدل وضعا بوضع ، ولو كنا فى ظروف تعجبنا لما كان للفكر دور جوهرى يؤديه .

والملامح الاساسية التى يمكن الاشارة اليها هنا والتى تعبر عن الازمة التى يمر بها الفكر التربوى فى مصر المعاصرة متعددة ومشابكة ومن الصعب الاحاطة بها فى مقال واحد ، ومن ثم آملين أن تتاح لنا الفرصة مرة أخرى لاستكمال ما قد يكون هنا من أوجه نقص .

غياب الشخصية القومية :

الفكر قاسم مشترك بين مختلف الامم ، ساهمت فى تنميته وتطويره واثرائه جهود بشرية

أكثر من أن تعد أو تحصى عبر الزمان وفى مختلف البلدان • هذا حق لا شبهة فيه ، ولكن من الحق أيضا أن نقول انه على الرغم من ذلك لا بد وأن تكون لكل مجتمع ملامح خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات الاخرى ، وشخصية قومية تشع روحها فى مختلف الاعمال الفكرية • فانت اذ تنظر الى الفن والادب فى مصر القديمة ، تجد الملامح الفرعونية واضحة بحيث لا يصعب عليك أن تميزها عن غيرها من أعمال اليونان فى العصور القديمة أيضا أو غيرها من حضارات • وانت اذ تقرأ «الايام» لطه حسين أو «زينب» لهيكل و «عودة الروح» للحكيم و «الارض» لعبد الرحمن الشرقاوى و «زقاق المدق» لنجيب محفوظ ••الخ تجد الشخصية المصرية واضحة القسمات ، بارزة المعالم فاقعة اللون بحيث لو قرأت هذه الاعمال بأى لغة أخرى غير اللغة العربية لن تخطىء الامر على الرغم من ذلك •

أما فى فكرنا التربوى فلن تجد له مثل هذه الشخصية القومية • انك تستطيع أن تنقل كثيرا من أعمالنا التربوية الى الانجليزية أو الفرنسية أو أى لغة أخرى وفى كل مرة ستظن انك تقرأ لفكر أصحاب اللغة التى تقرأ بها ، أما «المصرية» أو «العربية» فلن تخطر لك ببال بحيث يمكننا أن نقول ان «المصرية» أو «العربية» فى هذه الكتابات لا تكاد تزيد عن « اللغة العربية » ودار مكان النشر •

أما مظاهر غياب الشخصية القومية وأسبابه فى فكرنا التربوى فيمكن بيانها فيما يلى :

١ – اغفال التراث الفكرى العربى القديم والحديث :

فالمستقرىء لانتاجنا التربوى ، سيلمس ان هناك ما يشبه الاهمال العجيب للجهود العربية الفكرية فى العصور الوسطى والحديثة • صحيح ان مجرد العيش على فتات الماضى يحيل تفكيرنا الى مجرد اجترار ويصيبه بالعقم والجدب ، ويفقدنا حرية الحركة وتكييفها وفقا لمتطلبات الحاضر وحاجات الواقع المتغيرة ، الا ان مراحل النمو الفكرى مستمرة ومتصلة الحلقات ، كل مرحلة لا بد أن تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها • وأن نتصور امكان أن تنعزل مرحلة عن سابقتها، أو لاحقتها ، فمثلنا فى هذا التصور سيكون كمن يتصور امكان ألا تتأثر مرحلة المراهقة – مثلا – بما كانت عليه الطفولة وانها لن تؤثر فى مرحلة الرجولة • واذا كان هذا من الصعب تصوره ، الا انه – وياللعجب – قد حدث بالنسبة لفكرنا التربوى المعاصر حيث افتقد كل صلة تجعله يستفيد من الجهود العربية الفكرية السابقة • ولا شك ان شدة التبعية التى كان عليها هذا الفكر – وما زال كما سنرى ، جعلت الانظار مشدودة دائما لما يقوله الاجانب فقط حتى ضعفت الثقة فى قدرة العقلية العربية على التفكير والابتكار التعليمى وبالتالى عدم الاهتمام بكتابات السابقين من المفكرين العرب لاعتقاد خاطىء بأنهم لن يقولوا شيئا ذا بال • ان هناك بعض الافكار والآراء التى يمكن أن تجد لها مثيلا فى كتابات مفكرينا السابقين ، ومع ذلك يستعان فى التعبير عنها بكتابات الغربيين ، فكأن الفكرة الواحدة تكون ساذجة وتافهة اذا عبر عنها عربى، وعميقة ورائعة اذا عبر عنها أجنبى •

فكتب فلسفة التربية فى مصر تعالج مفهوما مثل مفهوم «الطبيعة الانسانية» ، وهى اذ تعالج هذا المفهوم تعرض لآراء أفلاطون وارسطو وتوماس هوبز وجون لوك وجان جاك روسو وجون ديوى• الخ• وتفتش عن رأى مفكر عربى بين هؤلاء فلا تجد • فما تأثير هذا على طلاب ودارسى وقارىء التربية فى مصر وخاصة من نعدهم ليربوا لنا أجيالنا الناشئة ؟ انهم من غير شك سيعتقدون ان هناك فقرا فكريا وجدبا فلسفيا الى الدرجة التى لا يجدون فيها رأيا لأحد فى مثل هذه الموضوعات • واذا كانت هذه نتيجة يخرجون بها، فلعمرى ان هذه الكتب ضررها أكثر من نفعها ولو قذف بها عرض البحر لكان أجدى وأنفع •

لقد ذهب لوك الى القول بان العقل صفحة بيضاء تنقش عليها المعارف والعلوم بعد ذلك ، لماذا لا نعرض بجانب هذا الرأى ما ذهب اليه اخوان الصفا من كلام يكاد أن يتطابق مع هذا الرأى ؟ والكندى وابن سينا والفارابى وغيرهم من فلاسفة الاسلام ، كانوا يشايعون تلك القسمة الثنائية للطبيعة الانسانية من حيث تكونها من جسم وروح أو جسد وعقل ، فلماذا الاكتفاء بذكر آراء أفلاطون وارسطو فى هذا الشأن ولا نشير الى هؤلاء ؟

والقرآن الكريم – أياكانت فلسفتنا وايا كان مذهبنا – يشكل ركنا هاما ورئيسيا فى ثقافتنا، أفلا يجدر – ولو من أجل هذا فقط – أن نبرز رأيه فى هذا الموضوع وغيره مما نعرض له بالبحث والدراسة ؟

وتعرض هذه الكتب أيضا للتفكير على أساس ان جميع المذاهب الفلسفية فى التربية تتفق على

أهميته ووظيفة المدرسة فى تنميته · وتقلب ما تقرأ فى هذا الموضوع ، فلا تجد أثرا للفكر العربى قديما وحديثا فيه · أفلم يكن ممكنا أن يستعان فى هذا الموضوع (وهناك بطبيعة الحال مصادر أخرى يمكن الاستعانة بها غير هذا المصدر الذى نذكره ، وانما هو كمثال) بذلك التنويه المستمر فى القرآن الكريم بالتفكير فى صور شتى ، فمن ذلك دعوة الله الانسان فيه الى التعقل ، اذ يقول فى سورة « يوسف » : « وما أرسلنا من قبلك الا رجالا نوحى اليهم من أهل القرى أفلم يسيروا فى الارض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم ، والدار الآخرة خير للذين اتقوا أفلا تعقلون » ؟ وكذلك ما جاء فيه من توجيه الخطاب الى ذوى الالباب ، و « اللب » هو العقل المدرك الفاهم صاحب التفكير · يقول فى سورة «المائدة» : « قل لا يستوى الخبيث والطيب ولو أعجبك كثرة الخبيث فاتقوا الله يا أولى الالباب لعلكم تعلمون » ثم يذكر التفكير صراحة فى عدة مواضع فيقول فى سورة «آل عمران» : « الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السموات والارض » ، وفى سورة «النحل» «ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والاعناب ومن كل الثمرات ، ان فى ذلك لآية لقوم يتفكرون » ·

وهناك كتابات للطهطاوى وعلى مبارك وقاسم أمين ومحمد عبده وأحمد لطفي السيد وطه حسين والعقاد وغيرهم فى موضوعات أخرى يمكن الاستعانة بها ·

واجمع أمامك معظم ما كتب فى مصر فى تاريخ التربية ، وقلب الصفحات فماذا ترى ؟ ستجد الفصول الطويلة المستفيضة عن التربية اليونانية ، ولكن ستجد صفحات أقل بكثير عن التربية والتعليم عند الفراعنة ، وستجد عناية كبيرة بالتربية الرومانية ، أما ماكان فى مصر فى العصر الرومانى فلن تجد له أثرا ، وستجد عناية تبذل والجهد الواضح فى بيان ملامح التربية المسيحية فى الغرب ، ولن تجد مثل هذه العناية وهذا الجهد فى دراسة التربية المسيحية فى مصر على الرغم من وجود رسالة علمية فى هذا الموضوع وكذلك فى الموضوع الاول ، ثم عناية قليلة بالتربية الاسلامية لا يتناسب وحجم الحضارة العربية فى التاريخ السابق ، بل ان معظم هذه العناية يضيع فى الحديث عن تاريخ حياة من يتعرضون له بالشرح والتفسير ·

٢ ـ الاغتراب عن الواقع المعاصر :

فالامر لم يقتصر على الاغتراب عن الماضى ولكنه امتد ليشمل كذلك الاغتراب عن الواقع الحالى · ان الفكر لا يمكن أن يقتصر على بيان ما ينبغى أن يكون ، ولكنه ـ كما سبق ان قلنا ـ انعكاس لظروف معينة وافراز لثقافة محددة وموجه لواقع مخصوص بالتحليل والنقد والتفسير · والمرآة التى تنظر اليها فلا ترى فيها صورتك ، تقذف بها فى سلة المهملات ، والفكر ـ فى أحد جوانبه ـ يقوم بدور شبيه ـ الى حد ما ـ بدور المرآة بالنسبة لنا :

فالمعركة ضارية وطاحنة بين الامة العربية وبين الصهيونية ، ومع ذلك ، فتش فى الكتب التربوية عن صدى هذه المعركة المستمرة منذ زمن ليس بالقصير والتى أصبحت شغلنا الشاغل ، فلن تجد الدراسة التربوية لهذه المشكلة ، ولن تجد الدراسة الواسعة العميقة لما يمكن أن يقوم به التعليم من دور فى المعركة الدائرة ، وكل ماهناك سطور هزيلة متناثرة تساق وكأنها مجرد « تأدية واجب » أو كأنها مجرد ذر للرماد فى العيون ·

وهناك ميدان هام فى فكرنا التربوى يقوم على المنهج المقارن وهو « التربية المقارنة » تدرس فيه نظم التعليم المختلفة فى مختلف البلدان ويقارن بينها بتحليل جذورها الثقافية والعوامل التى أدت الى اختلافها ·· الخ· وفى هذا المجال تجد العناية مبذولة لمقارنة نظمنا التعليمية بنظم التعليم فى الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا والاتحاد السوفييتى وبعض البلاد العربية·· وهذا لا غبار عليه ، ولكن : **أليس من المهم أيضا أن نقوم فى هذا المجال بدراسة مقارنة بين تعليمنا والتعليم فى اسرائيل ؟ ماذا يعرف طلابنا فى التربية عن عدد الطلاب فى اسرائيل ؟ وماذا ينفق على التعليم هناك ؟ وما هى نظم التعليم فيها ؟ وما هى المدارس والمعاهد القائمة ؟ وما هى أهم الاتجاهات التى تسود فكر الاسرائيليين التربوى؟** ·· الخ ، عديد من الاسئلة لن تجد اهتماما من فكرنا التربوى ببحثها ودراستها · ونحمد الله أن بعض الاعمال فى هذا الشأن قد بدأت تظهر فقد نشرت منظمة التحرير عنه وكذلك دار الهلال ، وما زلنا نأمل أن تتحرك أجهزة التربية المتخصصة لدراسة الموضوع وأن يتحرك حملة الفكر التربوى عندنا·

ونجد الدراسات توجه الى بحث مفهوم «مثل «الثقافة» على أساس انها هى التى تشكل محتوى

التربية ومادة التعليم فيكتبون عن الخصائص العامة للثقافة ويسوقون فى هذا الشأن أفكارا يمكن أن تقال فى أى مجتمع وفى أى زمان • ان دراسة الخصائص العامة أمر حيوى وضرورى ، ولكن الوقوف عند حدها أمر غير مقبول ، فماهى بعد ذلك خصائص الثقافة العربية بصفة عامة والثقافة المصرية بصفة خاصة ؟ لا نجد جوابا فى كتب التربية !

وفى هذا المجال أيضا يكتبون عن « تنوع الثقافات » فاذا به أيضا كلام مجرد عام لا بد أن يكمل بدراسة ما كان فى مصر من تنوع ثقافى بصورة مرضية افقدت المجتمع كثيرا من طاقاته وبددت كثيرا من جهود أبنائه ، فثقافة تنبع من معاهد التعليم الدينى ، وثقافة تتشكل بما كان يتم بمدارس ومعاهد الدولة التى أقامتها على النمط الغربى الحديث ، وثقافة متأثرة بالعديد من المدارس الاجنبية المختلفة تنقسم هى نفسها باختلاف المدرسة ، فمن انجليزية الى فرنسية الى أمريكية الى ألمانية الى ايطالية الى يونانية الى ارمنية •• الخ • ان دراسة هذه الظاهرة تحت هذا الباب الذى أشرنا اليه لا شك انه مجد ومفيد ويكسب دراستنا التربوية الطابع القومى المطلوب •

وما لا شك فيه ان مشكلة عدم التوازن بين النمو السكانى من جهة والنمو الاقتصادى من جهة أخرى ، من أخطر التحديات التى يواجهها مجتمعنا المعاصر ، وفيها مجال خصب للفكر التربوى يستطيع بدراستها أن يقدم خدمة جليلة للبلاد ولكنه ـ حتى الآن ـ لم يفعل ذلك • ومن الزوايا والجوانب الهامة التى يستطيع دراستها ـ ما يكشف عنه تعداد سنة ١٩٦٠ من ان نسبة الاطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة تبلغ حوالى ٤٣٪ من سكان الجمهورية ، هذا فى الوقت الذى تبلغ فيه ٣٥٪ فى اليابان و ٢٧٪ فى الولايات المتحدة و ٢٣٪ فى بريطانيا ، فهذه الظاهرة لها آثارها التعليمية من حيث ضخامة مسئولية الجهاز التعليمى فى تعليم هذه النسبة الضخمة وخاصة فى مراحل التعليم الاولى مما يتطلب نفقات باهظة فى الوقت الذى تقل فيه نسبة الفئات العمرية التى يمكن أن تنتج وتعمل وهذا بالتالى يقلل من النمو الاقتصادى فتزداد المشكلة سوءا • هذا بالاضافة الى ما يؤدى اليه ذلك من اضطرار بعض الاباء الى تشغيل الابناء فى سن صغيرة الى درجة دلت فيها هذه الاحصائيات على ان الاطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة يمثلون نحو ١٢٪ من قوة العمل ، والافراد الذين تقل سنهم عن ٢٠ سنة يمثلون ٢٣٪ منها •

ـ ظاهرة أخرى فى هذا المجال وهى العلاقة العكسية بين مستوى تعليم الامم وبين متوسط عدد المواليد الاحياء فهذا المتوسط يبلغ ٣٧ر٤ للاميات و٩٥ر٤ لمن تقرأ وتكتب و٥٦ر٣ للحاصلة على الابتدائية و ٢١ر٢ للحاصلة على الثانوية و ٨١ر١ للحاصلة على مؤهل جامعى مما يظهر أثر التعليم لا فى مجرد اعداد القوى البشرية اللازمة لدفع عملية النمو الاقتصادى فحسب ، وانما أيضا فى تقليل الزيادة الرهيبة فى عدد المواليد عندنا •

•• الى غير ذلك من مشكلات وحاجات لايظهر لها أثر فى فكرنا التربوى المعاصر مما جعله يصاب بما يمكن تسميته بالانفصال الشبكى بينه وبين الواقع المصرى •

٣ ـ التبعية :

فلقد كان من شأن الظروف القاسية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا التى عاشها المجتمع المصرى حتى أواخر القرن الثامن عشر أن تخلق مناخا لا يمكن أن يساعد على ظهور ونمو أى فكر عميق وناضج • حتى اذا بدأت مصر اتصالها بالعالم الخارجى ، كان من الطبيعى أن نلجأ الى الترجمة والنقل عن الغير وأن تكون المصادر التى ننقل عنها ونترجم هى تلك البلاد التى كانت تمثل قمم الحضارة العالمية مثل بريطانيا وألمانيا وفرنسا• ومن هنا كانت البعثات فى معظمها تتجه الى تلك البلدان ، فغلبت المؤثرات الانجليزية والالمانية والفرنسية على مختلف الكتابات فى مختلف الميادين التى تناول فيها الكتاب موضوعات ثقافية حديثة • فالقارىء لكتابات الطهطاوى وعلى مبارك والشيخ حسن توفيق وعبد العزيز جاويش وأبادير حكيم ولطفى السيد يلمس ذلك بوضوح، وأصبحت آراء بستالوتزى وروسو وسبنسر وفروبل وهربارت صاحبة السيادة والشيوع •

وتغيرت المصادر الاجنبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الاولى• والحق ان التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم، وأسرعت كثير من المجتمعات ـ حتى تلك المجتمعات التى كانت أكثر عراقة فى الحضارة مثل فرنسا وألمانيا

وبريطانيا الى النقل والاقتباس ، بل ان الاتحاد السوفييتي نفسه في أوائل الثورة البلشفية تأثر بآراء جون ديوى . وكان طبيعيا أن يحدث مثل هذا في مصر ، فاتجهت أغلب البعثات التربوية الى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة الى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين ، وحظيت المؤلفات الامريكية بأكبر قسط من الترجمة الى اللغة العربية حتى اننا يمكن أن نقول ان فيلسوفا غربيا لم تترجم كتبه الى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى .

نقول ان ذلك كان طبيعيا ولم يكن هناك غبار عليه ، فالثقافة الناشئة لا بد أن تأخذ عن الثقافة التى سبقتها فى التقدم ، هكذا فعل العرب بالنسبة للثقافة اليونانية ، وهكذا فعل الغرب بالنسبة للثقافة العربية ، ولكن لا بد من تجاوز هذه المرحلة الى مرحلة أخرى حيث يتم الهضم والتمثيل ويظهر التأليف والابتكار . وليس معنى ذلك انه لا نقل ولا تأثر بعد ذلك ، فلا بد من النقل والترجمة والتأثر ما دامت الحضارة الاخرى ما زالت مستمرة فى النمو والتطور، ولكننا نؤكد على ضرورة أن يبدأ التأليف والابتكار . لقد مر علينا ما يزيد على المائة وخمسين عاما ، وما زلنا حتى الآن نعيش على ما نتلقفه من فتات من على مائدة الغير .

صحيح ان العرب عندما نقلوا وترجموا عن اليونان ، كانت الثقافة اليونانية قد اكتملت وانتهت وتحددت أهم ملامحها وقسماتها ، وهذا مكن المفكرين العرب من هضمها وتمثلها ، بينما نحد ان هذا لم يحدث بالنسبة لموقفنا الحاضر حيث لم تنته الثقافة أو الحضارة الغربية وما زالت فى النمو والتقدم ولم يتم بعد تمثلها وهضمها كلها ، ولكن هل معنى ذلك أن ننتظر حتى تكتمل الحضارة الغربية وتنتهى لنبدأ فى التأليف والابتكار ؟ ان ذلك قد يستغرق مئات السنين . وهل لابد أن ننتظر حتى نهضم ونتمثل (كل) هذا الكم الهائل من الثقافة الغربية حتى نتمكن من التأليف والابتكار ؟ كلا بطبيعة الحال. واذا ظللنا نرفع الأيدى محذرين من التأليف والابتكار لأ ننا لم نهضم ونتمثل الثقافة الغربية كلها للآن ، فسوف نكون فى ذلك مرددين لدعوى مشابهة كان الانجليز يرفعونها فى وجهنا عندما كنا نطالب بالجلاء : « لا نستطيع أن نترك بلادكم الآن . سوف ننتظر حتى يصبح الجيش المصرى قادرا على الدفاع عن البلاد » والاعتماد المستمر على الغير هو نفسه ـ اذا طال عن الحد اللازم ـ قد يكون حائلا بيننا وبين تنمية وتطوير القدرة الذاتية التى تمكننا من الوقوف على أرجلنا .

ومن العجيب انه رغم مرور ما يزيد على الثمانية عشر عاما على قيام الثورة ورغم التغيرات العديدة والجذرية التى مرت بهذا المجتمع ، فما زال الفكر التربوى الأمريكى مسيطرا وشائعا فى معظم كتاباتنا التربوية ، وكان الوعاء الاجتماعى الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة من نصف قرن ومثله فى مصر منذ أربعين عاما كما هو الآن فى مصر أيضا ، هذا الا اذا استثنينا تلك الزيادة فى صفحات بعض الكتب عن الاشتراكية وعن المجتمع الاشتراكى كـ « جبران خاطر » كما نقول .

الامثلة التى يمكن أن نسوقها على ذلك لاتتأتى الا بدراسة مقارنة بين بعض كتبنا التربوية وبين كتابات جوى ديوى وتلاميذه من أمثال كلباتريك وبود وكاونتس ورج وغيرهم ، وكنا نتمنى أن نفعل ذلك ، الا انه سيضاعف من حجم هذا المقال ونرجو أن تتاح لنا فرصة العودة اليه مرة أخرى لنفرد له مقالا مستقلا .

ضعف الرأى العام التعليمى :

ولا شك أن الرأى العام يلعب دورا هاما وخطيرا بالنسبة للفكر التربوى فهو المجال الذى سيتلقى ما ينشر أو يذاع من فكر فيحكم على هذه الأفكار بالموت لتفاهتها أو خطأها ويدعم أخرى لعمقها أو صوابها أو غير ذلك من أسباب وهو الذى يفرض أحيانا دراسة بعض القضايا الملحة. وما يؤسف له اننا نفتقد مثل هذا الرأى العام مما يزيد من حدة أزمة فكرنا التربوى ويضعف موقفه . ويرجع هذا لأسباب متعددة بعضها لقصور فى الفكر التربوى نفسه والبعض الآخر لأسباب خارجة عن ارادته .

فمن حيث ما فيه الفكر التربوى من قصور ، فهذا واضح فى ثنايا هذا المقال .

وأما من حيث الاسباب التى ترجع الى حملة الفكر التربوى فهى تتضح بالاشارة الى تلك العزلة التي يعيشها الكثيرون منهم عن أجهزة الاعلام والثقافة فى البلاد ، اما لعدم الايمان بجدوى الكتابة وعرض الافكار على صفحات الصحف والمجلات وعلى أمواج الاذاعة وشاشة التلفزيون ، واما لضيق الوقت انشغالا بمسائل أخرى سيرا على قاعدة «أكبر كسب ممكن بأقل جهد ممكن » ، فالقاء محاضرة تتكرر عدة مرات فى الاسبوع الواحد فى موضوعات مقررة تتكرر

كل عـام ، فى عدد مخصوص من السامعين وفى مكان محدود بأربع جدران ، جهد قليل جدا ليس فيه الا اجهاد الحنجرة ، أما الكتابة ، فهى تتطلب الجـديد فى كل مرة ممـا يتطلب شدة العناية والدقة البـالغة والحرص الكامل فى كل ما يكتب ويقـال ، خاصة وانه سيكون مكشوفا أمام آلاف الناس ومسجلا وثابتا على مر الشهور والاعوام.. مجهود ضخم ، ولكن عائده سيكون قليلا .

ولعل هذا يجرنا الى ما يعانيه هؤلاء وخاصة الذين يعملون فى المعاهد والجامعات ـ مثلهم فى ذلك مثل سائر زملائهم من الاساتذة ـ من ضخامة اعبـاء المعيشة ، مما يضطر الكثيرين الى الجرى وراء أعمال لا يهم مقـدار الفاعليـة الفكرية لها وآثارها الثقافية بقـدر ما يهم مقدار ما تدره من دخل مادى .

ولما كان التاليف العلمى عندنا ـ مع الاسف الشديد ـ يرتبط فى معظمه بحـاجات الطلاب ومقرراتهم الدراسية ، وكان طـلاب التربية فى مصر قليلين ، عانى التأليف التربوى من «القبض» الشديد ، حتى اذا حدث ذلك الانتشار المفاجىء والسريع لكليات التربية فى طول البلاد وعرضها وأصبحت المقررات التربوية كثيرة والطلاب يعدون بالآلاف ، أصبحنا على أبواب عهـد سنشهد فيه «بسطا» شديدا فى التأليف . واذا كان هـذا من شأنه أن يثرى الفـكر التربوى الا اننا نضع أيدينا على قلوبنا خوفا من أن يغرى هذا البعض بالتعجل والسرعة لملاحقة حاجة السـوق وتضييع الجدة والجدية اللازمة للبحث العلمى .

كذلك فاننا لا نسـتطيع أن نلقى التبعة على هؤلاء وحدهم ، فالاجهزة الثقـافية والاعـلامية نفسها ـ معظمها لا كلها ـ تكاد لا تحفل بقضايا التعليم والافـكار والنـظريات التربوية ، وكل ما تهتم به فى هذا المجال هو الاخبار والاحاديث والريبورتاجات والتى لا تظهر الا فى المناسبات. وقد سمعت من بعض المخلصين من حملة الفـكر التربوى انهم كثيرا ماسعوا الى دور بعض الصحف والمجـلات يعرضون كتاباتهم ، فاذا بهم يلقون الفتور والاعراض وقلة الاهتمام . ان قضية مثل «الطشت قالى» قضية تثير اهتمام بعض الصحف والمجـلات فتكتب حولهـا التعليقات وتنشر عنها مختلف الآراء ، أما ما يعانى منه التعليم من تقدم كمى وتدهور كيفى ، فتلك قضية لا يحفلون بها ولا تحظى بالاهتمام ، وأما « الفاقد فى التعليم » بشريا وماديا ، فذلك موضوع ثقيل الظل لايجذب الانتباه ولا يشد القراء أو السامعين والمشاهدين، فليظل محصورا فى قاعات الدراسة ومعروضا على صفحات الكتب التى لايقرؤها الا المختصون فقط.

تفتقد أجهزة الرأى عنصر المبادئة فى التصدى لمشكلات التعليم وقضاياه . واذا كنا نمر بمرحلة الثورة ، فقد كان هذا ادعى للاهتمام بهذه المسائل على أسـاس ان الثـورة هى بالدرجة الاولى بناء الانسان الجـديد ، وهو العمل الاساسى للتربية والتعليم . والذى يحـدث بصفة تكاد أن تكون مستمرة ان قيادات الفـكر التربوى تقف موقفا سلبيا لا تبدى رأيها الا اذا أنارت لها «السلطة» الاشارة الخضراء ، وهنا يأخذنا العجب من ذلك الاهتمام غير العـادى الجـارى الآن بالتعليم ، فأهميته واضحة منذ أقدم العصور وحاجتنا الى تطويره بارزة منذ أن بدأنا نتصل بالغرب منذ بداية القرن التاسع عشر ، والتفسير الواضح هو ان رئيس الوزراء قد تحـدث عن أهمية التعليم ووجوب مراجعته وتطويره .

وانت اذا أخذتك الهمة للـكتابة فى احدى قضـايا التعليم ، وشرعت تفكر فى الموضوع ، ووجدت الجريدة أو المجـلة التى ترحب بنشر رأيك ، ستجد أحد أمرين أو كليهما قبل أو بعد ذلك ، فبعض الكتابات تحتاج الى بيانات وأيضا احصـائيات ، وهنا يقتضى الامر بذل الجهـود المضنية واراقة ماء الوجه حتى نحصل عليها من وزارة التـربية والتعليـم ، الا اذا كان لك من الاصدقاء المخلصين من يسهل عليك المهمة خاصة وان الوزارة لا تفتح أبوابها الا بعد الثـانية عشر ظهرا . ثم انك اذ تتناول الموضوع المعين بالشرح والتفسير والتعليق ، تحتاج ويحتاج معك القراء أن يسـمعوا رأى الجهات المسئولة ، فقد تكون مخطئا ، وقـد تكون هناك زوايا وخبايا خافية عليك لسوء فهم أو قلة ادراك ، واذا لم يكن هذا ولا ذاك وكان الرأى صـوابا ، فنحن نحتاج الى مبادرة الجهات المسئولة الى تبنيه والعمل به ، لـكنك لا تقابل فى كتاباتك الا بالصمت الرهيب مما يجعل الكثير ممـا نكتب ينسى ويموت بمجرد مرور أيام معدودة من كتابته ، ولا ندرى هل هذا هو الهـدف من السكوت ؟ أم ان المسئولين فى وزارة التربية يترفعون عن الدخول فى المناقشة مـع الكتاب ؟! أم انهم لا يقرءون ما يكتب ولا يسمعون ما يقال ؟

اننا نعلق أهمية كبيرة على وجود الرأى العام التعليمى لأننا نرى العديد من الأمثلة التى تبين خطورته وضرورته ـ فقـد كانت كافة المـواد الدراسية ـ مثـلا ـ تدرس فى مختلف المدارس المصرية حتى سـنة ١٩٠٧ باللغة الانجليزية ، وبدأت حملة ضارية من كتـاب وطنيين يطالبون

بضرورة أن تكون اللغة العربية هى لغة التعليم ، واستطاعت هذه الكتابات التى كتبوها أن تستنهض بعض أعضاء الجمعية العمومية ومجلس شورى القوانين فتبنوا نفس المطلب، ورغم وقوف السلطة القائمة فى ذلك الوقت ضد هذا الرأى وعلى رأسها «دنلوب» مستشار التعليم الانجليزى ، ورغم دفاع سعد زغلول عن رأى السلطة ، رغم كل هذا فقد استطاع الرأى العام أن يفرض هذا المطلب القومى الهام وينجح فى اعادة التعليم باللغة العربية .

ـ وعندما وضع مؤلفوا كتاب التاريخ للصف الاول الثانوى فصلا عن الثورة الاشتراكية فى الاتحاد السوفييتى يقف الى جوار ما هو مكتوب عن الثورة الفرنسية والثورة الامريكية ، استطاع ضيق الافق عند بعض المسئولين فىوزارة التربية والتعليم أن يئدوه قبل أن يرى النور حماية للاجيال الناشئين خطر هذا اللون من المعرفة كما ادعوا كذبا . ورغم ان مؤلفى الكتاب ثلاثة من خيرة مفكرينا التربويين ، الا انهم ـ مع الاسف ـ وقفوا عند حد الاستهجان الشخصى والانفعال الفردى ، فاستمر الالغاء ، وانتصر ضيق الافق والتعصب على العلم والحق . لان المسألة مرت داخل ديوان الوزارة ولم يسمع بها الرأى العام والا لاستهجنها ووقف ضدها بطبيعة الحال .

ـ ونفس الشىء تقريبا كاد أن يحدث لكتاب الفلسفة المقرر على الصف الثالث أدبى ، الا ان القضية عندما طرحت على الرأى العام واتسعت فيها المناقشة على صفحات الجرائد والمجلات وداخل الاتحاد الاشتراكى ، وقفوا الى جوارها لا لمساندة كتاب معين فى ذاته أو مؤلف محدد ولكن لايمان بعدالة رأى يقول ان من حق هؤلاء الطلاب أن يقفوا على أهم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة ، ومن هنا اضطرت وزارة التربية والتعليم أن تقبل هذا الرأى وتطرح جانبا الرأى المضاد الذى كانت قد تبنته لما ظهر فيه من ضيق الافق والرجعية والتعصب المقيت .

افتقاد عنصر الاستمرار فى السياسة التعليمية :

فالسياسة التعليمية العامة لا بد لها من قدر من الاستمرار والاستقرار النسبيين حتى تتاح لها فرصة التجريب واثبات صحتها أو فشلها ، وكذلك ابتعادها عن التأثر بالعامل الشخصى ، وهذا ما لم يتوفر ـ للاسف ـ فى سياستنا التعليمية ، فقد ندر أن يكون وزير قد بدأ فيما ينويه من الاصلاح بالنقطة التى انتهت اليها مجهودات سلفه ، بل كثيرا ماحصل ان اهتم وزير بمسألة معينة من مسائل التعليم وانتهى من درسها الى برنامج اصلاح معين ثم ترك الوزارة قبل أن يبدأ فى تنفيذ هذا الاصلاح أو بعد أن بدأه ولم يتمه ثم جاء خلفه فوضع هذه المسألة على رف فى ركن من أركان الوزارة أو رمى بها فى سلة المهملات ، ثم أخذ يدرس مسألة أخرى من مسائل التعليم ، وتكون نتيجة عمله فيها نفس النتيجة التى وصل اليها سلفه فى المسألة التى عنى بها . واذا كان هذا لم يحدث فى وزارة التربية والتعليم فقط بل كان يحدث أحيانا فى بعض الوزارات الاخرى ، الا ان هذه السياسةفى مسائل التعليم أكثر ضررا منها فى المسائل الاخرى ، ذلك لان هذه المسائل تحتاج فى بحثها وفى ايجاد الحلول لها الى دراسة عميقة وتفكير طويل واستعانة بذوى الخبرة الطويلة فيها ، فاذا ما استقر الرأى فى مسألة من مسائل التعليم على تنفيذ نوع من الاصلاح ، كان من الضرورىضياع وقت طويل لتحضير الوسائل واعدادها لتنفيذ هذا الاصلاح .

خلو مواقع السلطة التعليمية من أصحاب الفلسفة التربوية الواضحة :

أن طبيعة مصر النهرية حتمت أن تكون منذ أقدم العصور وحدة سياسية تتصف السلطة فيها بالمركزية المتطرفة . ولما كان ذلك قد استمر آلاف السنين ، فقد أصبح المجتمع المصرى مجتمعا حكوميا تلعب فيه الحكومة بالدور الاكبر والاهم، ووقر فى أذهان الناس انها هى القوامة على كل صغيرة وكبيرة ، وانها اذا قالت هذا حق فلاينبغى القول بعكس ذلك ، واذا قالت هذا خطأ ، فينبغى الاعتقاد فى صحة هذا الرأى . ومن هنا كان ذلك الارتباط الشديد بين شخصية القائم بالسلطة وسير العمل ، ومن هنا أيضا كان لنا أن نعلق أهمية كبيرة على شخصية القائمين بالسلطة التعليمية فى البلاد . ومن أسف ، فان معظم مواقع السلطة التعليمية منذ عشرات السنين حتى وقت قريب ، كانت تخلو من ذوى الفلسفة التربوية الواضحة المعالم ، البينة القسمات ، المتسقة الجوانب الا فى ظروف قليلة وشخصيات معدودة للغاية .

وأهمية ذلك تكمن فى ضرورة ضمان وجود اطار عام فكرى موحد متسق ينظم أعمال الاجهزة التعليمية ويهدف الى تحقيق أهداف محدودة واضحة ، وكذلك دراسة المشكلات والقضايا التعليمية دراسة جادة بعيدة عن المزايدات والولع بمجرد رفع الشعارات ، وأيضا توفير الاسس الفكرية التى تكفل قيام العمل التعليمى قياما صحيحا وسليما .

وهـذا ينطبق على كافة القيادات فى مختلف الاجهـزة التعليمية ، والقصص كثيرة تلك التى يحكيها المدرسون الجدد الذين يتخرجون من معاهد وكليات اعداد المعلمين ، وكيف انهم عندما يبدأون فى ممارسة مهنة التعليم يملأهم الحماس لتطبيق ما تلقـوه من أفكار ونظريات فى العلوم التربوية والنفسية ، ثم اذا بهم يصطدمون بقيادات متحجرة تجد السلامة فى الروتين والخطورة فى التجـديد والابتكار ، تجد العـافية فى السير وفق قواعد عتيقة أكثر مما تجـدها فى النـظريات والافكار التربوية الحديثة •

ولعل أمثلة من الواقع توضح مانقول، فاقامة جسر بين البيت والمدرسة وتوثيق العـلاقة بينهما مبدأ هام من مبادىء الفكر التربوى ضرورى لحسن سـير العمل التعليمى ، ولكن عدم ايمان كثيرين ممن يقفون على رأس الاجهزة التنفيذية فى التعليم يحيله الى شكل دون مضمون • وهنا أذكر مارواه لى أحد المدرسين من انه عندما عين مدرسا باحدى مدارس وزارة التربية والتعليم خارج القاهرة ، كان متحمسا لتطبيق هـذا المبدأ ، فشارك فى دعوة بعض الطـلاب أولياء الامور الى المدرسة ، وقام مع بعض الزملاء بزيارة منازل بعض الطلاب، ثم وجد انه من الصعب أن يمضى فى هذا الطريق وهو ــ مثله فى ذلك مثـل كل المدرسين ــ مثقل بالعبء الحالى من عـدد الحصص وأوجه النشاط المختلفة ، فلمـا خاطب ناظر المدرسة فى ذلك ، بين له الناظر ان هذا كـلام فارغ ، واذا كنا ــ حديث الناظر ــ نقوم به فمن أجل «الشكليات»، ثم انه يكفى أن يحدث مرة أو مرتان «جديا» فقط، والمهم هو أن يسدد فى دفتر خاص يحفظ بمكتب النـاظر حتى يراه الزوار من كبار المسـئولين الذين ــ فى الغـالب ــ يعلمون حقيقة الامر ، وبالرغم من ذلك فالعجـلة ما زالت تدور بنفس الاسلوب •

ولا شك ان هذا النقص الكبير ، يضع الفكر التربوى أمام عقبـات تحـول بينه وبين تحقيق الهدف المرجو منه وخاصة تغيـير الواقع ونقده وتحليله ومواجهته مادامت قيادات العمل التعليمى لا تؤمن به الا من حيث « التظاهر » والمشـاركة اللفظية • ولا يقف الامر عند هـذا الحد وانما يتعداه الى خطر آخر وهو افتقاد العمل التنفيذى للوضوح الفكرى اللازم لحسن سيره وفيه أيضـا افقـار للفكر التربوى وحرمانه من الثراء الذى يمكن أن تكسبه اياه خبرات الواقع •

ولا يمكن اغفـال تلك الظروف القليلة التى احتـل فيهـا مفكرون تربويون قيادات العمل التعليمى مثـل الدكتـور طه حسين واسماعيل القبانى ، فقد أثرى هدا فكرنا التربوى بمناقشات طويلة وطريفة عن « الكم والكيف » فى التعليم • وشارك فيه العديد من الكتاب وأهل الرأى •

فقد ذهب بعض المفكرين الى المنـاداة ببذل الجهود نحو توفـير أماكن مدرسية تكفى كل من يرغبـون فى التعليم فى مختلف المراحـل دون ضرورة التقيد بمـا يلزم من شروط فنية معينة لضمان حسن سـير العمليـة التعليمية بطريقة تؤدى الى النتيجة المؤملة • وقد دعاهم هذا الى أن يطـالبوا بالعـودة الى نظام الكتاتيب القـديم والاستفادة من المساجد كأماكن للدراسة ، وحشد أكبر عدد ممكن من التـلاميذ فى الفصل وعدم اشتراط مؤهـلات معينة لا بد منهـا لمن يريد ممارسة مهنة التعليم على أسـاس ان من يعرف القراءة والكتابة ــ كما يقولون ــ يستطيع بالضرورة أن يعلمهما ، وبالمثل يستطيع كل من يعرف علما من العلوم أن يعلم التلاميذ ما يحويه من حقائق ومعلومات ورتبوا بناء على ذلك ضرورة العودة الى مستوى فقهاء الكتاتيب وعرفائها •

واسـتند أصـحاب هذا الرأى الى حجة قوية لا يسـتهان بهـا ، وهى ان مجتمعنا يجتاز فترة حرجة لا تسمح بالعناية بكيف التعليم ، وان ذلك ترف نحن لا نستطيع الآن تحمله ، والا جدى من ذلك أن نتوسع فى نشر التعليم حتى لا نحرم أبناء الأمة مما يشتاقون اليه من تعليم فى سبيل توفير ذلك الترف لبعضهم الآخر • واذن فتعليم عـدد كبير من الأطفال ــ مهما يكن هذا التعليم ضعيفا خير من تعليم عـدد محدود منهم تعليما جيـدا وحرمان غيرهم • وشىء ــ على كل حال ــ خير من لاشىء • وقد تبنى طه حسين وجهة النظر هذه وعبر عنهـا بتشـبيهه المشهور للتعليم بانه كالماء والهواء •

وعلى العكس من ذلك وقف القبـانى موقفـا معارضا فذهب الى أن هدف التعليم فى هذا العصر لم يعد هو محو الأمية فقط والا لكان الرأى السابق مقبولا ، بل أصبح ينصب على الحياة باجمعها بكل ما يتطلبه الاعـداد لهـا من القـدرة على التفكير العميق المستقل فى مواجهة المشـكلات وتوافر صـفات القيـادة الصـالحة والقـدرة على تحمل المسئوليات ، والطريقة الديموقراطية التى لابد وان تقوم على قاعدة شعبية تقتضى أن يتوافر فى كل فرد من أفرادها الفهم والوعى الاجتمـاعى والصـفات الخلقية والعقلية التى تمكنه من أخذ مكانه فى كيـان المجتمع • واذا لم تقـم المدارس والكليات بذلك الاعداد فلا سـبيل للمجتمع من

الانتفاع بتعليم جميع أبنائه القراءة والكتابة ، ولن تنفعه شيئا زيادة معلومات خمسين ألفا ومائة ألف وأكثر منهم فى التاريخ ولجغرافية والرياضة والطبيعة وما الى ذلك ثم ينتهى القبانى الى القول بأنه « خير الف مرة ان نعلم العدد الذى يمكننا أن نعلمه تعليما مثمرا ، على أن ينمو هذا العدد بالتدريج بحسب امكانياتنا ، من أن نحشد اعدادا ضخمة داخل أسوار المدارس والكليات لتتلقى فيه ذلك التعليم غير المثمر » ٠

والذى يمكن استنتاجه من هذا هو أن الرأى الأول يدعو الى « ديموقراطية التعليم » ، اما الآخر فيدعو الى ارستوقراطيته ٠ وقد ساعد تطور الظروف السياسية على تأكيد هذا ، ولكنه فى نفس الوقت قد ساعد على المغالاة فى القاء التهم السياسية مما حجب الرؤية الحقيقية لتقدير ما سبق فى هذا الشأن من آراء ٠ فقد ارتبط طه حسين فى بداية نشأته بالأحزاب الارستقراطية وخاصة حزب الأمة وحزب الأحرار الدستوريين ٠ وفى الوقت الذى سانده فيه زعماء هذه الأحزاب فى القضية الخاصة بكتاب «فى الشعر الجاهلى» ، وقف سعد زغلول فى احدى المظاهرات التى قامت تطالب برأس طه حسين بسبب كتابه « ان مسألة كهذه لا يمكن أن تؤثر فى هذه الأمة المتمسكة بدينها ٠ هبوا ان رجلا مجنونا يهذى فى الطريق ، فهل يضير العقلاء شىء من ذلك ؟ ان هذا الدين متين ، وليس الذى شك فيه زعيما ولا اماما حتى نخشى من شكه على العامة ٠ فليشك ما شاء ، وماذا علينا اذا لم تفهم البقر » ؟

وعندما أخرجت حكومة اسماعيل صدقى طه حسين من الجامعة سنة ١٩٣٢ ، وكان حزب الوفد فى المعارضة أضرب طلاب الجامعة تحت قيادة الطلاب الوفديين وخرجوا فى مظاهرة ضخمة الى بيت طه حسين حيث استقبلوه وحملوه على الأعناق وهتفوا بحياته وحياة الفكر المضطهد ٠ وأحس طه حسين أن الجماهير التى تخلت عنه فى الماضى تقف الى جانبه وتؤيده ، ومن هنا بدأ فى التحول بسرعة الى الارتباط بالوفد وجماهيره وصحافته ٠

أما القبانى فقد ظلت تربطه ببعض الأحزاب الأقلية علاقات شخصية معظم حياته وخاصة الحزب السعدى وتولى مناصب كبرى فى وزارة التربية والتعليم فى الفترات التى تولوا فيها الوزارة ، واستطاع عن طريق ذلك أن ينفذ بعضا من آرائه ٠ وكان طه حسين رجل فكر بالدرجة الأولى ، رجل الفكر بطبيعة الحال أن يشيع الفكر وتنتشر الثقافة ، ويساعد على هذا انتشار التعليم وشيوعه ، أما القبانى فقد كان يحترف الاشتغال بالعلم التربوى والعلم السيكلوجى مما جعله ينظر الى مسأله التعليم من الزاوية الفنية والأكاديميه البحتة ٠

والذى نود أن ننبه عليه هو الا ننساق فى القاء الاتهامات السياسيه لكل من كان يدعو الى مزيد من العناية بكيف التعليم ، وانما لابد وان ننظر أولا ،من اى موقع فكرى وسياسى واقتصادى يصدر هذا الرأى ؟ فحافظ عفيفى ــ مثلا ــ كان يسخر من الجهود التى تبذل لنشر التعليم متهما اياها بانها تغلب الكم على الكيف فيقول فى كتابه « على هامش السياسة » : « فقد اقتصرت أكثر مجهودات الماضى لزيادة عدد المدارس الابتدائيه والثانوية والاكثار من عدد التلاميذ فى جميع المدارس المختلفة ٠ ويعتقد الكثيرون ان هذه الزيادة المستمرة فى عدد المدارس وفى عدد التلاميذ فى كل مدرسة ، كانت فى أغلب الأحوال مدعاة لضعف التعليم لا ترقيته » ٠ فهنا لا نستطيع أن نحمله قوله هذا على أساس انه بالفعل حريص على « ترقية » التعليم ، وانما من الضرورى أن نربطه بما كان عليه من استعمارية ورجعية ورأسمالية ٠ أما القبانى فقد كان يصدر كلامه من موقع آخر هو موقع الفنى الذى يدقق فى مرعاة الشروط الفنية ٠

ثم ماذا نقول فيما ذهب اليه تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة سنة ١٩٦٦ من نقد لسياسة الباب المفتوح وخاصة فى التعليم العالى حيث أدت الى اصابة البلاد بتخمة فى تخصصات لا تحتاجها ؟ هل يمكن أن نتهمها بالارستقراطية والرجعية ؟ كلا ، لأن الدافع هنا هو الرغبة الأكيدة والجادة فى النهوض بمستوى التعليم ٠

والدكتور محمود فوزى نفسه فى حديثه المشهور مع رئيس تحرير الأهرام لم يعتبر الأرقام التى تقال عن عدد المتعلمين بالتعليم الابتدائى أرقاما تشعر بالفرحة ، لأن التعليم الابتدائى أصبح لا يخرج بقدر ما يخرج مشاكل ٠

وهناك أدلة أخرى متعددة يمكن أن نسوقها دحضا لتلك التهم التى كيلت للقبانى متهمة ياه بالأرستقراطية ولا يتسع المجال للافاضة فى هذا الباب ، وانما نكتفى بالاشارة الى تلك الدعوة الهامة التى دعا فيها الى توحيد تعليم المرحلة الأولى منذ سنة ١٩٢٥ ٠

فقد كانت هناك تفرقة بين المدرسة الأولية الابتدائية ، الأولى لتربية الأطفال الذين يقتصرون فى التعليم على المرحلة الأولى ، والذين كانوا يكونون عامة الشعب ، ويمدون البلاد بصناعها ، وزراعها ، وصغار مستخدميها ٠ والثانية لتربية الأطفال الذين انتقالهم الى المدارس الثانوية فالعليا

والذين ستتكون منهم الطبقات المتوسطة والعالية ، والقادة والمفكرون فيما يقول القباني ٠

ويتساءل القباني عن الاساس الذى كان ينبنى عليه هذا التقسيم ٠ أمامنا طفل فى السادسة من سنة وأمامنا طريقان منفصلان للتعليم ، فالى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم ان كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الاولى ، أو هو ممن يستحقون التعليم العالى ؟ ويجيب على هذه الاسئلة بقوله : «ان العدل ومصلحة الدولة يقضيان بأن تتاح فرصة التعليم الراقى لكل من وهب الاستعداد الكافى له ، حتى ينتفع هو وتنتفع الدولة بمواهبه لأقصى حد مستطاع ٠» ثم يتساءل القبانى بعد ذلك : « ولكن كيف يتسنى لنا أن نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع ان هذا الاستعداد لا يظهر الا بعد أن يقطع الطفل شوطا فى التعليم ؟ « اذن لم يبق من أساس لتوزيع الاطفال بين المدرسة الاولية والمدرسة الابتدائية الا مقدار ثروة آبائهم ومركزهم الاجتماعى فالمدرسة الاولية ستخص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء ، واذا دخلها التلميذ ، وأمضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله الى مدرسة ثانوية ، مهما أظهر من الاستعداد للتعليم العالى والجدارة به، لان تعليمه الاولى مخالف فى أنظمته ومناهجه لما فى المدارس الابتدائية ، التى تعد الاطفال للتعليم الثانوى ٠ » والنتيجة هى حرمان أبناء الفقراء من فرصة عادلة للترقى وحرمان الامة من الانتفاع بمواهب شطر كبير من خيرة أبنائها ٠ وبعبارة أخرى ان التفرقة بين التعليم الاولى والتعليم الابتدائى قائمة على تقسيم الامة الى طبقتين منفصلة احداهما عن الاخرى تمام الانفصال طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة ، وطبقة قضى عليها بالخضوع والكد والضعة » (دراسات فى تنظيم التعليم بمصر)٠

اللفظية :

اذا كان الفكر لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثر به ، وانما من الضرورى أن يلعب دوره فى محاولة تغيير الواقع واعادة تشكيله ، فانه لا يمكن أن يقوم بهذا الدور اذا اتسم ب «اللفظية» مثلما يتسم فكرنا التربوى المعاصر فى أغلبه ٠ والفكر يتسم باللفظية اذا قامت محتوياته على أفكار لا يمكن ــ واقعيا ــ أن تنفذ وتطبق ، حتى لو كانت ــ من الناحية المنطقية ــ سليمة لا غبار عليها ، ولعل الامثلة الآتية توضح هذا الذى نقول :

* فاذا كان من الضرورى أن تكون هناك وسيلة تساعد كلا من التلميذ والمدرس ــ على حد سواء ــ لمعرفة مدى بلوغهم لاهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى قد تؤدى الى التقدم أو تحول دونه ، ثم دراسة ما يلزم عمله للتقدم والتحسن، فان الفكر التربوى يميل الى تفضيل فكرة «التقويم» عن «القياس» على أساس ان القياس يقتصر على الصفات التى يمكن التعبير عنها فى صورة عددية أو كمية ، بينما نجد ان التقويم يستخدم جميع المعلومات والبيانات التى لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه سواء أكان ذلك بالالتجاء الى القياس أم بالملاحظة والتجريب٠ فاذا نظرنا الى وسائل هذا التقويم فسوف نجد :

١ ــ التقويم الجماعى لاعمال الجماعة ٠

٢ ــ تقويم الجماعة لأفرادها ٠

٣ ــ التقويم الذاتى (أى تقويم التلميذ لنفسه ومجهوده) ٠

٤ ــ تقويم المدرس للتلميذ ٠ ويتم ذلك عن طريق :

ــ الحصول على أدلة موضوعية مثل الاختبارات المقننة للتحصيل واختبارات الذكاء ٠

ــ أو أدلة ذاتية، مثل ملاحظة المدرس للتلميذ فى مختلف المواقف ، ويشمل تقويمه بهذه الوسيلة : النواحى الاجتماعية والعقلية والخلقية والانفعالية والجسمية ٠ ومثل الرسم البيانى الذى يبين شعور التلاميذ نحو بعضهم البعض ، ومنها معرفة آراء التلاميذ بعضهم فى بعض ، ومنها سجل النشاط ، وكذلك مقياس السلوك الاجتماعى الخ ٠

وهذا بطبيعة الحال كلام جميل ، ولكن تطبيقه يحتاج الى :

الغاء نظم الامتحانات فى مختلف المدارس والمعاهد والجامعات فى صورتها الحالية لانها تقيس جانبا واحدا وهو التحصيل الدراسى ٠

• اعادة النظر فى المناهج الدراسية كلها وصياغتها فى صورة تهدف بالفعل الى نمو جوانب شخصية الطالب وكذلك الوقت المخصص لكل مادة ٠

• مضاعفة اعداد هيئات التدريس الى ما يقرب من عشرة أمثال العدد الحالى حتى يمكن أن يقوموا بمثل هذا التقويم فى صورته الحقيقية ٠

• الغاء جميع الكتب المقررة واعادة تاليفها حتى يمكن أن تحقق ، لا مجرد زيادة معلومات التلميذ، وانما تحقيق النمو المتكامل فى جميع جوانب شخصيته ٠

• زيادة المرتبات زيادة كبيرة حتى تتناسب والجهد الذى سيتضاعف للقيام بهذا التقويم ٠

• ضمان توافر صفات معينة فى هيئات

التدريس مثل : الامانة والصدق والشجاعة والنزاهة والموضوعية والصبر ٠٠٠الخ

• مضاعفة الامكانيات المادية حيث أن ذلك يتطلب تنفيذ مشروعات متعددة ومتنوعة حتى يمكن أن ننمى بالفعل مختلف جوانب الشخصية ٠

• اعادة بناء وتصميم المدارس والمعاهد التعليمية حتى يمكن أن تسمح بقيام مثل هذه الاوجه من الانشطة والمشروعات ما دام الامر لن يقتصر على مجرد تلقى الدروس داخل الفصول وقاعات المحاضرات ٠٠الخ

فهل يمكن تنفيذ ذلك ؟ الاجابة بالطبع بالنفى ، ومن هنا فاننا منذ أن عرفنا تلك الافكار من أوائل ثلاثينات هذا القرن الى الآن ، والى ان يشاء الله ، لم ولن تجد طريقها الى التنفيذ ٠ انها جنة تربوية بالغة الروعة والجمال ، ولكن الجنة لا توجد على الارض !!٠

※ كذلك نجد فى فكرنا التربوى مبدأ هاما وهو ضرورة أن تراجع الاسس التى تقوم عليها العملية التربوية بقصد تحقيق هدفها الاساسى وهو تحسين البيئة والاسهام فى اثارة الوعى بأهمية العمل ، وفى سبيل ذلك يطالب بأن : تهدف العملية التربوية الى :

• تعميق اهتمام التلميذ ومسئوليته ازاء مصلحة البيئة ومطالبها

• تزويد التلاميذ بالمهارات الخاصة بالتخطيط الجمعى والمناقشة وحل المشكلات بطريقة جماعية ٠

• تنمية الوعى لديهم بشأن دور التربية فى مواجهة حاجات بيئتهم المحلية ٠

• تنمية القدرة على تقويم التقدم الحاصل فى اتجاه أهداف البيئة ٠

• تنمية القدرة على ادراك العلاقات بين حاجات ومشكلات البيئات المختلفة على المستوى المحلى والوطنى والقومى ٠

• تنمية القدرة على جمع وتنظيم المادة التى تتصل بمشكلات العمل واستخدامها فى مواجهة فرص العمل الجديدة ٠

كذلك فان تحقيق مبدأ التكامل فى الخبرة التربوية يقتضى توفير معانى أساسية لتنظيم العملية التربوية وهى :

ـ أن يكون اختيار الخبرات وتنظيمها شركة بين التلاميذ والمدرسين ٠

ـ أن يكون المدرس على دراية كافية بخصائص تلاميذه ٠

ـ أن يكون على وعى بظروف البيئة التى يعيش فيها التلاميذ ٠

ـ أن يكون قادرا على فهم معنى النمو والفلسفة الاجتماعية التى توجهه ٠

ـ أن يعمل المدرسون فى وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقا للتكامل فى سلوك التلاميذ ٠

ومما لا شك فيه ان الاعجاب والتقدير يملؤنا عند قراءة هذه الافكار التى نجدها فى فكرنا التربوى ، ولكن مما لا شك فيه أيضا اننا سنصاب بخيبة أمل كبيرة عندما نسأل فكرنا التربوى : وكيف يمكن تحويل هذه الافكار الى اجراءات واقعية ؟ وهل نملك الامكانيات البشرية والمادية التى تمكننا من تنفيذ ذلك ؟ ثم لا تجد جوابا فالحديث فى هذا الشأن سلسلة طويلة من «يجب» و «ينبغى أن» و «لابد» ٠٠٠الخ والوقوف عند هذا الحد ٠

ان تاريخ الفكر البشرى ملىء باليوتبيات التى حازت اعجاب الناس وتقديرهم فى كل زمان ومكان مثل «جمهورية أفلاطون» وآراء أهل المدينة الفاضلة «للفارابى و اليوتبيا» لتوماس مور وغيرهم ، وكانت تلك الصور على مثاليتها وتجريدها دافعا ومهمازا ساعد الانسانية على بذل مزيد من الجهد نحو تنفيذ بعض أفكارها الصحيحة والاساسية ، لكن هذا لا ينبغى أن يكون مبررا لنا فى كتاباتنا التربوية أن ننحو هذا النحو ٠ قد يجوز هذا لفرد أو اثنين من كبار المفكرين ، وفى فترات مختلفة ، اما أن يكون ذلك هو نمط الكتابة عند الجميع وفى جميع الاوقات والظروف فذلك خطأ كبير يحصرنا داخل « يوتبيات » ويعجز عن مواجهة الواقع ٠

وبعد ٠٠٠٠

ان الصورة مزعجة ، فهل نحن بهذا ندعوا الى اليأس والقنوط ؟ كلا ٠٠٠ فبعض أمراضنا الاجتماعية قد طال عليها السكوت ، ومنها بطبيعة الحال هذه الجوانب التى تمس قضية التعليم فى مصر فى مستواها الفكرى ٠ ولم يكن الامر أمر سكوت فحسب ، ولا أمر صمت ، بل كانت المداراة وكان التزييف وتزويق الوهم بالوهم وزخرفته بالخيال ٠ **والخطوة الاولى فى سبيل الاصلاح والتطوير والتثوير هى كشف الواقع وتعريته ، هى بلغة الطب ، التشخيص والمصارحة التامة بالامراض الموجودة حتى نسهل عملية العلاج مهما كانت هذه الصراحة مؤلمة وموجعة ٠** ولقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم يوما لبعض الصحابة « أنصر أخاك ظالما أو مظلوما » فتعجب الصحابة الحاضرين ، فالانتصار للمظلوم أمر مفهوم ، فكيف ينتصرون للظالم ؟ فلما أبدوا دهشتهم هذه الى الرسول العظيم قال : « بالضرب على يده » ٠

د ٠ سعيد اسماعيل على

أضواء على بعض المشكلات الاقتصادية

لم يعد المطلوب اليوم فى عصرنا الراهن وسط تحديات التقنية الهائلة والمتلاحقة التى تصعد بالانسان وتهبط به الى سطح القمر ، ووسط التحديات الاستعمارية المعقدة المتشابكة التى تصنع الحرب الحديثة وتحيك المؤامرات فى أكثر من قارة فى العالم ، ووسط تحديات التنمية الشاملة والعميقة التى تمتحن فيها الآن معظم مجتمعات العالم ، لم يعد المطلوب أو المناسب أن تنظم الخطط التعليمية لفتح مدارس أى مدارس، وتنظيم مناهج أى مناهج، وأعداد متعلم أى متعلم، بل ان التحديات والمتطلبات تستوجب بل وتلزم بفتح مؤسسات تعليمية ذات مواصفات وفلسفة معينة لا يمكن الحيد عنها ، وتنظيم مناهج ذات محتوى ومستوى لا يمكن التنازل عنه ، وأعداد مواطن ذى قدرات ومهارات وامكانات خاصة لا يمكن التهاون أو التقصير فيها •

صحيح أنه استقر فى عالمنا المعاصر بعد كثير من الجهود والتضحيات ومحصلة للعديد من الانتفاضات والثورات، أن التعليم حق لكل مواطن لا يمكن التنازل عنه ، وعلى الدولة وسائر المؤسسات الاجتماعية المختصة توفيره لكل مواطن ولو كانت استعدادات هذا المواطن وقدراته محدودة أو حتى متخلفة ، ولو كان مستوى طموحه ضئيلا أو حتى شبه معدوم • ولكن هذا الحق يمكن أن يتحول فى النهاية وسط تحديات العصر وبرغم متطلباته الى مجرد حق انسانى باهت وممسوخ خال من المضمون أى – بلغة المنطق الوضعى – مجرد فئة فارغة حدودها ليس لها ما صدق ، ويمكن أن يكتسب هذا الحق مضمونا محددا تحديدا اجرائيا بمواصفات كيفية وكمية لا يمكن انتقاصها أو التجاوز عنها • ومن هنا أضحى مؤكدا اليوم فى الدراسات التربوية الحديثة أن الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية لا يعنى مجرد تسجيل أو حتى انتظام التلاميذ فى فصول ، بل يعنى فرصا جيدة ذات مستوى ومحتوى معينين لائقين بطبيعة العصر وبضرورات التقدم •

ضوء على العلاقة بين الاقتصاد والتعليم

التعليم عملية اجتماعية تنبت فى اطار ثقافة مجتمع معين تتأثر وتتفاعل مع جميع مقومات هذه الثقافة من جهة ، ثم تؤثر فيها وقد تدفع حركتها من جهة أخرى • وتشير الدراسات والبحوث المطولة التى تبحث فى التاريخ الثقافى للمجتمعات والتاريخ الثقافى للتعليم الى أن الاخير طوال عهوده تأثر بالاقتصاد كمقوم أساسى من مقومات الثقافة، بل ان المدرسة كمؤسسة اجتماعية متخصصة لم تنشأ بصورة جدية منتظمة الا بعد تحول المجتمعات من اقتصاد الكفاف الى اقتصاد الفائض، وما زالت معظم الطبقات والفئات التى تعيش أو تكاد تعيش على الكفاف لا تقترب من المدرسة الا بحذر شديد ولمدة محدودة لا تكاد تغنى أو تسمن من جوع • والنظرة السريعة الفاحصة لاقتصاد الرعى والجمع والالتقاط وحتى الزراعة البدائية والحرف الأولية البسيطة والنظم الاقتصادية والاجتماعية التى تركز معظم فائض انتاجها وعائدة فى أيدى قلة من السكان تؤكد لنا أن استراتيجية المدرسة قد رسمت معظم خطوطها بحيث تتجه لاثراء حياة القلة وقتل وقت فراغها، والابتعاد قدر الامكان عن أعمال الكثرة ونضالها من أجل العيش • ومن هنا فليس غريبا أن كلمة « مدرسة » فى اللغة اليونانية القديمة تعنى وقت الفراغ ، وكلمة « مدرسة ابتدائية » فى اللاتينية

للتعليم فى مجتمعنا

حسان محمد حسان

تشير أيضا الى وقت الفراغ ! واستمر الحال فى العصور القديمة والوسطى على هـــذا المنوال : التعليم غريب على الحياة الاقتصـــادية ، يساهم الاقتصاد فى تشكيله وتحويله ، ولكنه لايؤثر فيه ولا يسهم فى تطويره ، ومن ثم أطلق البعض على هذا اللون من التعليم «الابن المدلل للاقتصاد»(١) الذى يعتال عليه ويعتمد دونما أنيتحمل مسئولية من مسئوليات تطوير الاقتصاد أو حتى المساهمة الجادة فى صنعه ·

ثم فعلت الكشوف الجغرافية وظروف الثورة الصناعية فى أوربا ونمـــو البورجوازية التجارية والصناعية وتصاعد الشعور القومى ورغبته فى حشد الطاقات للمواجهة العســكرية والفنية ضد المجتمعات الاخـــرى وما لاحـــق ذلك من تغيرات اقتصادية واجتماعية ، فعلت كل هذه الاعتبارات فعلها فى تحويل التعليم تدريجيـــا ــ ومع اجتياز صعوبات جمة وخوض معـــارك عنيفة ــ من مجرد تابع للاقتصاد وابن مدلل له الى قوة مؤثرة وفعالة فى تدعيم هذا الاقتصاد وارساء قواعد تطوره · ثم أكدت ظروف واعتبارات القرن الحـــالى حتمية تغيير استراتيجية التعليم بحيث يصبح مسئولا عن واجبـــات ووظائف اقتصـــادية معينة أهمها استثمار وحسن توجيه العنصر البشرى بالتعليم ليصل الى أقصى طاقة ممكنة فى العمل والانتاج، واعداد التخصصات التى تلزم احتياجات المجتمع فى كافة القطـــاعات بالنوعية المنـــاسبة والكمية المطلوبة ، أى أن يصبح التعليم وثيق الصلة ببقية المهن وبتطوراتها الهامة واحتياجاتها الاساسية ·

وبذلك تحمـــل التعليم جزءا هاما من مسئولياته الاقتصادية وغدت العـــلاقة بينه وبين الاقتصاد علاقة تفاعل حقيقى مثمر وبنـــاء ، وقد بلغ هذا التفـــاعل فى بعض المجتمعات المتقدمة حدا معقدا ومتشابكا بحيث يصـــبح من الصعب أن نقرر : من أين بدأ فعل التطوير فى هذا الجانب أو ذاك، هل من الاقتصـــــاد أو من التعليم ؟ ولعل الاجابة السديدة أنه من تفـــاعل وامتزاج الاثنين معا فى تزاوج حقيقى ثمرته التقدم، وبذلك أصبح التعليم ليس مجرد وظيفة للآباء نحـــو الأبنـــاء ، وانما ضرورة من ضرورات تعبئـــة الموارد فى ســـــبيل التنمية ·

هل التعليم استثمار أم استهلاك ؟

لعـــل الرواسب القـــديمة فى العلاقة بين الاقتصـــاد والتعليم فى العالم بأسره ، ثم عملية التفـــاعل والامتزاج الحـــادثة بينهما اليوم فى المجتمعات المتقدمة بصورة واضـــحة وبصورة غير واضحة تمـــاما فى المجتمعات المتخلفة والنامية ، تطرح ســـؤالا هاما يتردد بصورة أكثر الحاحا وتكرارا وخاصة فى النوع الأخير من المجتمعات ، وملخص هذا السؤال :

هل التعليم استثمار أم خدمة استهلاكية ؟

وهل الأفضل أن نوجه جانبا ضـــخما من استثماراتنا للتعليم أم لجوانب التنمية الصناعية والزراعية ؟

والسبب فى أن هـــذا الســـؤال أكثر الحاحا

(١) د · محمد احمد الغنام : تطوير العلاقة بين الاقتصاد والتعليم ، مجلة التربيـــة الحـــديثة ، فبراير ١٩٦٩ ·

وتكرارا فى المجتمعات المتخلفة والنامية يرجع لمجموعة عديدة من الاعتبارات أهمها :

* ندرة الموارد فى هذه المجتمعات أو بعبارة أدق توفر هذه الموارد مع عدم الانتفاع الاقتصادى الكامل بها بحكم التخلف التقنى والبشرى الطويل واستنزاف القوى الاجنبية لمعظم عائدها فى الماضى ٠

* ضآلة المدخرات فى هذه المجتمعات التى يمكن توجيهها لمشروعات التنمية ومن بينها التعليم ، وحتى لو وجدت هذه المدخرات فانها أحيانا تكون مستثمرة فى البنوك والشركات الاجنبية لا المحلية ، أو يسيطر عليها الخوف والانكماش من سلطة الدولة أو ربما الرغبة فى السيطرة على هذه السلطة ذاتها ٠

* ضخامة عدد السكان وخصوبة نسبة المواليد التى تضيف كل يوم أعباء جديدة على الدولة وتزحم كل يوم سوق العمل بأعداد وفيرة وتزحم كل يوم جيش الملزمين بأعداد أوفر ٠

* ضخامة احتياجات التنمية وضغوطها ومطالبها بحكم التخلف الشديد والتى تؤدى الى منافسة حادة على الموارد المتاحة ٠

* ظهور ظاهرة « الاقتداء الأعمى » فى بعض الدول النامية مما يدفع سلطاتها الرسمية أحيانا وطبقتها المقتدرة ماليا على تقليد النمط الاوربى والامريكى فى شكليات الحضارة ومظاهرها مما يحمل الميزانية الرسمية والاموال التى كان يمكن توجيهها للادخار الى بنود انفاق استهلاكية ٠

* ضرورة توجيه جانب كبير من الاستثمار للشئون العسكرية وسط عالمنا المضطرب، المهددة فيه سلامة معظم الدول النامية من أطماع الامبريالية أو حتى من أطماع بعض الدول النامية المجاورة ٠

* كما أن بعض الاقتصاديين يردد كثيرا أن التعليم ـ فى الدول النامية والمزدحمة بالسكان ـ ليس هو العلاج الأمثل للتخلف الاقتصادى واقرار التنمية ، فالتعليم ـ من وجهة نظرهم ـ ليس هو المفتاح الذهبى للتنمية ، بل انه يمكن أن يصبح ـ وخاصة لو استمر نظريا أكاديميا مشبعا بالسلفية ومحملا بالثقافة التقليدية النمطية ـ عبئا اقتصاديا يزيد من أعباء الدول النامية ولا يساهم فى حل مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية ٠

ساهمت هذه الاعتبارات وغيرها فى جعل هذا السؤال ملحا ومتكررا فى الدول النامية ومن بينها مجتمعنا : هل التعليم استثمار طويل الأجل أم استهلاك جار ومصروفات اجتماعية ؟

وقد أجابت دراسات عديدة فى الاقتصاد البحت وفى اقتصاديات التعليم على هذا السؤال، وخلصت الى أن رأس المال البشرى بالنسبة لعملية الانتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى نفسه ٠ ولكنها أشارت فى نفس الوقت الى صعوبة عزل مقدار الزيادة فى الانتاج المترتبة على التعليم ، وصعوبة تحويل عائد التعليم الى تقديرات نقدية ، وصعوبة تحديد مدى انتاجية مراحل التعليم وأنواعه المختلفة وذلك لأسباب عديدة منها أن العوامل التى تؤدى الى زيادة الانتاج ورفع مستوى الانتاجية البشرية تدخل فيها اعتبارات عديدة وتشمل ميدانا أوسع وأعقد بكثير من ميدان التعليم والتدريب ٠

ومن أهم نتائج هذه الدراسات التى أوردها لنا « د ٠ حامد عمار » فى كتابه « **فى اقتصاديات التعليم** » و « د ٠ صلاح نامق » فى كتابه « **قضايا التخلف الاقتصادى** » وزخرت بها « **صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية** » النتائج الآتية :

ـ ما توصلت اليه مجموعة من الدراسات أجريت لحساب عائد التعليم على أساس دخل الفرد وانتهت دراسة منها أجريت حديثا بالولايات المتحدة الى أن العائد المالى من التعليم العالى فى هذه البلاد يقدر بثلاثة أمثال العائد من الاستثمارات المالية فى مجالات النشاط التجارى ٠ وأكدت دراسة أخرى عن المجتمع الامريكى تتبعت دخول الافراد من مختلف المستويات التعليمية أن التعليم العالى الذى يزيد تكاليفه عن التعليم الثانوى بما يعادل ١٢٥٠٠ دولار للفرد تعطى زيادة تقدر بحوالى ١٠٠٠٠٠ دولار على مدى الحياة لهذا الفرد !! وخلصت دراسة ثالثة الى أن كل سنة تزيد عن التعليم الابتدائى حتى نهاية السلم التعليمى تضيف عائدا على مدة الحياة يقدر بحوالى ٤٠٠٠٠ دولار٠

ـ وما توصلت اليه دراسات أخرى تبحث

بأسلوب مغاير عن أثر التعليم فى عملية الانتاج والدخل القومى من أن الزيادة فى متوسط دخل الفرد والدخل القومى نتيجة التحسن فى رأس المال البشرى أكبر من الزيادة المنتظرة من عائد رأس المال المادى . ففى دراسة داخل الولايات المتحدة عن اقتصاديات الانتاج غير الزراعى ظهر أن انتاجية الفرد فى الساعة تضاعفت فى الفترة ما بين ١٩٠٩ و ١٩٤٩ وأن نسبة ١٢ر٥٪ من هذه الزيادة فقط ترجع الى الزيادة فى رأس المال الحقيقى المستخدم ، أما بقية الزيادة فترجع الى التقدم التقنى والعلمى ، ودعمت هذه الدراسة دراسة مشابهة انتهت الى أن أكثر من ٥٠٪ من الصعود الذى طرأ على الدخل القومى الامريكى فى السنوات الخمسين التى بدأت سنة ١٩١٠ انما يرجع الى ما طرأ على التعليم والثقافة من تقدم أدى بدوره الى تقدم مناظر فى انتاجية العامل .

– وقد أكدت لنا الدراسات السوفيتية مثل هذه النتائج ، فقد انتهى باحث سوفيتى الى أن ادخال التعليم الابتدائى الاجبارى فى بلاده لمدة أربع سنوات فى المرحلة الاولى للثورة الروسية قد عاد على الاقتصاد القومى بعائد يبلغ ٤٣ مرة أكثر مما أنفق عليه من تكاليف !! كما خلصت دراسة سوفيتية أخرى الى أن تعليم العمال الأميين لمدة سنة فى دراسة منظمة لمكافحة الامية قد زادت من انتاجهم فى المتوسط بما يقدر بحوالى ٣٠٪ فى العام ، بينما قدرت الزيادة فى انتاجية العامل نتيجة دورة تدريبية على آلة أو عملية فنية معينة لمدة عام أيضا بما يتراوح بين ١٢٪ و ١٦٪ فقط . وثبت فى دراسة سوفيتية ثالثة أن عائد عمل خريجى التعليم الابتدائى بعد خمس سنوات فقط من تخرجهم قد غطى وزاد على مجموع ما استثمر فى تعليمهم !!

وحسمت دراسة سوفيتية عملت مؤخرا السؤال الذى نحاول الاجابة عنه بأن حوالى ٢٣٪ من زيادة الانتاج القومى ١٩٦٠ يمكن نسبتها الى العوامل التعليمية ، واقتربت من نفس هذه النسبة دراسة يابانية أثبتت أن حوالى ٢٥٪ من الزيادة فى الدخل القومى اليابانى خلال الفترة من ١٩٣٠ – ١٩٥٥ تعزى الى أثر التعليم ودوره فى الانشطة الاقتصادية .

ومع طرافة هذه النتائج والأرقام – والتى يجب أن نأخذها بشىء من الحذر لاعتبارات علمية عديدة – فان جون فيزى فى كتابه « اقتصاديات التعليم » The Econimics of Education يلوح لنا بالضوء الاحمر محذرا ومنبها الى أن التعليم فى بداية توظيفه والصرف عليه من ميزانية الدوله تمر به فترة – شأنه شأن الصناعات الثقيلة – يزداد فيه حمل المصروفات دون أن يقابلها زيادة ملموسة فى النمو الاقتصادى ، فكأن التعليم بذلك استثمار طويل الأجل يحتاج الى وقت كاف لظهور مردوده الاقتصادى من جهة ، كما أنه يجب أن يكون تعليما قائما على أسس فنية معينة تزود طلابه بمهارات وخبرات تصلح ليبنى عليها الاقتصاد الحديث المتقدم ، والا أضحى التعليم بالفعل بئر استهلاك تقذف فيه بميزانية ورصيد وافر ولكنه يبتلعها جميعا بدون عائد ومردود واضح . وهذا بالفعل ما يقع فيه التعليم المكبل بالثقافة الكلاسيكية السلفية فقط وغير المرتبط باحتياجات التنمية وبقية المهن الاساسية .

ولعل هذه الدراسات والنتائج السابقة كشفت لنا بما لا يدع مجالا للشك أن الاستثمار البشرى الذى يلعب فيه حسن توجيه التعليم دورا كبيرا هو استثمار من الدرجة الاولى ، بل انه قد يكون أبلغ أنواع الاستثمار وأشدها فعالية ، وان التربية المخططة تخطيطا علميا سليما نوع من التوظيف المثمر لرؤوس الاموال وان لها مردودا اقتصاديا واضحا بلغة الارقام بجانب آثارها وفعالياتها التى تشمل سائر الجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية ، بحيث يمكن أن يقال بحق أن البلد المتخلف اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا لابد أن يكون متخلفا بالدرجة الاولى تعليميا والعكس صحيح .

بعض المشكلات الاقتصادية فى تعليمنا الآن :

بعد أن عرضنا بايجاز للعلاقة بين الاقتصاد والتعليم وبعض التحليلات الاقتصادية للتعليم ، نود أن نعرض لبعض المشكلات الاقتصادية الاساسية فى ميداننا التعليمى والتى تحرمه الى حد ما – وربما الى حد كبير – من أن يتحول الى طاقة وقوة تغيير هائلة تساعدنا على صنع التقدم والتقدمية بما يناسب متطلبات الربع الاخير من القرن العشرين ويناسب تكويننا الثقافى وتصميمنا الفكرى .

وأبرز هذه المشكلات ما يلى :

أولا – ضآلة الميزانية المخصصة للتعليم :

عندما نراجع ميزانية ٧٠/٧١ فسوف نجد أننا خصصنا مبلغ ١٠٦٫٩٤٦٫٠٠٠ جنيه لوزارة التربية والتعليم ومبلغ ٢٩٫٨٠٩٫٠٠٠ جنيه لوزارة التعليم العالى ، ووصل اجمالى ما خص قطاع التعليم – بما فيه المعاهد الازهرية وجامعة الازهر – والبحوث العلمية والشباب حوالى ١٤٥ مليون جنيه • ومع ضخامة هذا المبلغ نسبيا الا أننا اذا قارناه بالاستهلاك المصرى المتوقع «للسجاير والمعسل» خلال نفس العام ٧٠/٧١ والذى سيصل الى ١٤٨٫٧ مليون جنيه فلعله يفقد جزءا كبيرا من وقاره وهيبته !

واذا تفحصنا المبلغ المخصص لوزارة التربية والتعليم وخصمنا منه البند الأول – بند الأجور – والذى يصل الى نحو ٨٧٪ من اجمالى الميزانية ، يتبقى لنا حوالى ١٨ مليون جنيه للصرف على جميع جوانب العملية التعليمية بما فيها الانشاءات والمبانى التى تمتص ٨ مليون جنيه ، وبذلك يتبقى حوالى ١٠ مليون جنيه يخص منها الكتب والكراسات حوالى ٣٫٣ مليون جنيه !!

وفى دراسة أجراها قسم البحوث بالادارة العامة للاحصاء بوزارة التربية عام ٦٦/٦٧ عن « **توزيع بنود التكلفة على مراحل التعليم المختلفة فى بعض المناطق التعليمية** » وجد أن بند المرتبات والاجور يمتص ٨٢٪ من جملة المنصرف على تلميذ الابتدائى ، ويمتص ٨٨٫٥٪ من المنصرف على تلميذ الاعدادى ، ٨٤٫٥٪ من المنصرف على تلميذ الثانوى العام ، و ٨٧٪ من المنصرف على تلميذ الثانوى التجارى !!

وفى تقديرى أن ميزانية وزارة التربية لا تقل أهميتها وخطورتها بالنسبة للتعليم عن أهمية وخطورة كعب «أخيل» بالنسبة اليه ، فمثل هذا المبلغ عندما يوزع على بنود الانفاق المختلفة وتمتص منه الاجور هذه النسبة العالية – بحكم أن وزارة التربية يكاد يصل عدد موظفيها الى حوالى نصف عدد موظفى الدولة – فاننا نتوقع منذ البداية مستوى محددا بل ومحدودا للتعليم لا يطمع فى تجاوزه بل لعله لا يقدر على تجاوزه•

فتواضع الميزانية منذ البداية سينعكس على سائر جوانب العملية التربوية داخل الفصل وخارجه : كما أن ضآلة المخصص للانشاءات سيؤدى الى كثافة هائلة فى الفصل الواحد وخاصة فى المرحلة الاولى ، أخطر مراحل التعليم وأشدها تأثيرا وحساسية على تكوين المواطن – مما يعوق تقدم وتعمق العملية التعليمية وربما يحكم عليها بالكثير من الشكلية والسطحية • وعدم توفر المبانى اللازمة يضطرنا الى نظام الفترتين فى عدد كبير من المدارس والمراحل وربما الى ثلاث فترات فى بعض مدارس المرحلة الاولى ويضطرنا لاستئجار أماكن غير مناسبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية فكم من مدرسة ابتدائية تفتقد ليس فقط أماكن ممارسة النشاط التربوى ولكن أيضا دورات المياه الصحية الصالحة ، وكم من مدرسة ابتدائية تفتقد ليس فقط الملاعب الرياضية ولكن أيضا مجرد مساحة صغيرة ينتظم فيها التلاميذ لطابور الصباح التقليدى !

وضآلة الميزانية المخصصة للطباعة – وتطبع الوزارة سنويا حوالى ٤٥ مليون كتاب – تضطرنا لطباعة كتاب ثقيل الظل فى اخراجه وطباعته وتجليده خال فى العادة من الألوان صورة شبه مطموسة – باستثناء مجموعة من كتب السنوات المبكرة من المرحلة الاولى – ووسائل الايضاح والخرائط غير واضحة • وللأسف الشديد لو قارنا هذه الكتب بكتبنا الدراسية فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن أو بالكتب الدراسية العربية التى ترد الينا من معظم أنحاء العالم العربى ، لوجدنا فرقا شاسعا – من نواحى نوع الورق والطباعة والتجليد – ليس لصالح كتبنا الدراسية الحالية •

وضآلة ميزانية الاجور وكثافة الفصول تؤدى الى أنه فى المرحلة الاولى يخص كل ٤٠ تلميذا مدرسا بينما كانت هذه العلاقة عندنا فى الثلاثينات أفضل من ذلك بكثير وبينما هى تصل فى الدول الاسكندنافية الى نسبة ١/٢٧ وتصل فى الاتحاد السوفيتى الى نسبة ١/٢٠ • ولا شك أن لهذا آثار سلبية على جميع نواحى العملية التعليمية • كما أن ضآلة الميزانية تجعل من المتعذر تزويد المدارس بتجهيزات ومعدات ومواد ومعامل ومكتبات وأدوات رياضية حديثة تناسب الملايين من المنتظمين فى مدارسنا، والتى لو كان المستوى الاقتصادى والاجتماعى للبيئة المصرية مرتفعا ارتفاعا مناسبا لخفف العبء نسبيا عن المدرسة • **ولكن المشكل الحقيقى – فى تقديرى – يكمن فى انخفاض مستوى الدخل الفردى للغالبية العظمى من شعبنا – رغم كل الجهود المبذولة لرفعه –**

مما يضاعف مسئولية المدرسة ويزيد من تبعاتها ويجعلها هي المصدر الأساسي — في العادة — لتزويد ملايين الطلاب بالمعرفة المنظمة والمهارات والاتجاهات . فانخفاض مستوى البيئة والفقر المدقع في عدد النوادي ومراكز الشباب ومراكز الطفولة وجمعيات الهوايات ونوادي العلوم وهيئات التعليم بالمراسلة والى غير ذلك من المؤسسات التي تزخر بها الدول المتقدمة شرقا وغربا ، والتي تحمل عبئا كبيرا عن الأسرة والمدرسة ، فقر بيئتنا المصرية المدقع واحتياجها الشديد لهذه الهيئات والمؤسسات مع انتشار الأمية في أوساط العديد من أولياء الأمور — وخاصة في الريف والاحياء الفقيرة في المدن — يضاعف من مسئولية المدرسة ويحملها الكثير . **ثم اذا تفحصنا المدرسة ذاتها وأدركنا التركيب النفسي والاجتماعي لعدد كبير من العاملين فيها وهم غير متوافقين مع مهنتهم ، وغير متقبلين لدورهم المهني والاجتماعي — ودورهم الاجتماعي بالذات — بفعل عوامل عديدة متشابكة بعضها واقعي وبعضها مفتعل ، لوصلنا على الأرجح الى أن المدرسة بتركيبها المالي والاجتماعي والنفسي شبه عاجزة عن القيام بدورها الاجتماعي والسياسي في البيئة** . وقد يبدو هذا التحليل مفرطا في التشاؤم ومتعارضا مع الكثير مما يلقى في كلياتنا التربوية من محاضرات ، ومع الكثير مما يحاضر فيه محاضرو الدورات التدريبية داخل الوزارة ، ومع الكثير مما يسجل في التقارير المنمقة المعدة للمؤتمرات الاجنبية والمحلية . ولكني أعتقد أن الواقع الحي المعاش فيه أدلة كثيرة على صدق تحليلي الى حد ما . واحقاقا للحق فان بعض التجارب الميدانية التي تصدى لها مجموعة من العاملين المخلصين بميدان التعليم ، قد استطاعوا أن يسبحوا ضد تيار البيروقراطية العنيفة وضآلة الميزانية وكل التعقيدات وأوجه القصور والعجز . وأن يحققوا نتائج طيبة ليس فقط لخدمة تلاميذهم خدمة تربوية عصرية كاملة بل أيضا خدمة بيئتهم ومواطنيهم البسطاء . صحيح أن بعض هذه التجارب سقط فريسة افتعال « الشئون العامة » « والبروبا جندا » الزائفة وحملات الدعاية التي تفتخر بها بعض المناطق التعليمية والمحافظات ، ولكن البعض استمر في طريقه لخدمة التلميذ والمواطن البسيط خدمة ايجابية بعيدا عن مواكب الطنطنة والافتعال التي كثيرا ما أفقدت المشروعات التربوية بل والمشروعات الشعبية أهدافها ونغمتها الصحيحة .

ثانيا — ظاهرة الفاقد والتسرب وخاصة في المرحلة الاولى :

رغم أننا اعتبرنا أن ميزانية التعليم بصفة عامة غير مناسبة لتوسعنا التعليمي ، فان مما يزيد الأمر تعقيدا واشكالا أن نسبة لا بأس بها تنقطع عن تعليم المرحلة الاولى في منتصف الطريق بحيث أنها لا تنتفع بموقع في تعليم المرحلة الاولى ثم لاتكمل الطريق الى نهاية المرحلة، وبذلك لا تتوفر لها الفرصة المناسبة لاكتمال التطبيع والتشكيل التربوي . وهي بذلك تخرج غير مزودة — في الغالب — بالأساسيات الضرورية ألا وهي مجرد التمكن من القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأولية . وهي تعتبر لذلك فاقدا ضائعا قد امتص جزءا من الميزانية واحتل موقعا في المدرسة ، وهي تشبه في تقديري قطعة من النسيج خرجت من مصنعها قبل اكتمال نسجها وصبغها ، فلا هي تحولت الى نسيج نافع ولا ظلت خيوطا على حالها الأولى .

كما أن تكرار الرسوب في السنة الواحدة يعتبر نوعا من الفاقد يمتص جزءا مضاعفا من الميزانية ويحتل لأكثر من مرة موقعا في التعليم نحن أحوج ما نكون اليه .

ولعل السبب الأساسي في ظاهرة التسرب من المرحلة الاولى يرجع في العادة للظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ، ومن ثم فاننا نلحظ هذه الظاهرة بطريقة أوضح في الريف والأحياء والأسر الفقيرة ، فاحتياجات الاسرة تجعلها تضحي بالتعليم من أجل قروش معدودة يزيد بها الصبي أو الفتاة من دخل الاسرة بالعمل الحرفي أو الزراعي البسيط أو الخدمة في المنازل والمحال العامة .

ويكاد هؤلاء المتسربين في العادة يرتدون الى جيش الأميين ، وقد تكون المدرسة قد صرفت عليه ٤٨ جنيها في السنوات الاربع — بواقع ١٢ جنيه لكل سنة في المرحلة الاولى — ثم يعود الصبي الى جيش الأميين : لم يكتسب أساسيات المعرفة من المدرسة ، وأهدر مبلغا من ميزانية التعليم ، وشغل موقعا حرم منه آخر . ولا أمل في حل هذا المشكل الا بارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة بحيث يمكنها الاستغناء عن عمل أولادها الصغار على الأقل فترة

التعليم الابتدائي وتوفير الظروف المناسبة لاستمراره فيه ·

والذى يوضح حجم المشكلة أنهؤلاء المتسربين من النادر أن يستكمل أحد منهم التعليم أو التثقيف الذاتى بعد تسربه من المدرسة : فالعمل يمتص جهده وطاقته ، والبيئة المتخلفة التى يعيشها تندر فيها عوامل التثقيف المناسبة من كتب ومجلات أولية تساعده على استكمال مرحلة التثقيف الذاتى والتمكن من أساسيات القراءة والكتابة والحساب ·

واذا بدأنا بالتحليل الوزارى الذى يعتبر نسبة المتسربين فى المرحلة الاولى – أى الذين تركوا المرحلة دون اتمام الدراسة – حوالى ٤٪ سنويا ، فان عدد المتسربين فى عام ٦٨/٦٩ يصل الى حوالى ١٤٥ر٠٠٠ طفل ، وأنا أعتقد أن الأرقام ربما تكون خادعة فى هذه النسبة وفىهذا العدد المتسرب ، فلعل العدد المتسرب أكثر من ذلك أضعافا ولكن الكشوف التى ترد من المناطق التعليمية تراعى الحذر ، خوفا من تحمل المسئولية ·· ولو أخذنا الرقم المتسرب المذكور على أنه حقيقة مؤكدة ، وافترضنا أن هذا العدد تسرب بعد قضاء سنة واحدة بالمدرسة الابتدائية فان ما أنفق عليه يساوى ١ر٧٤٠ر٠٠٠ جنيه أى حوالى ٤٪من الميزانية المخصصة للتعليم الابتدائى سنة ٦٨/٦٩ ، أما اذا افترضنا أن هذا العدد تسرب بعد قضاء ٤ سنوات من المدرسة الابتدائية فان ما أنفق عليهم يساوى ٦ر٩٦٠ر٠٠٠ جنيه!!

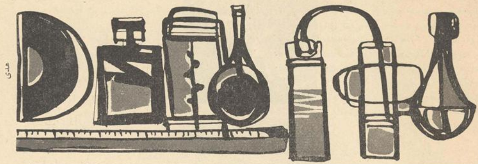
فكأن الفاقد والاهدار هنا ليس فقط مجموعة من ملايين الجنيهات التى نحن فى أمس الحاجة اليها ولكن أيضا فى ارتداد هؤلاء الى الأمية وضياع عدد من سنوات عمرهم وشغل أماكن فى المدارس الابتدائية شغلا غير مثمر · والذى يوضح المشكلة ويجسمها ، أنمن يشغل مكانا فىالمدرسة الابتدائية ولا يستثمره يحرم بالفعل آخرين منتظرين فرصة التعليم ولكنهم لا يجدونها · ولو كنا وصلنا الى استيعاب كل الملزمين بالابتدائى لما ظهرت هذه المشكلة الاخيرة · ولكننا نستوعب فقط حوالى ٧٥٪ من عدد الملزمين ويبقى ٢٥٪ ينتظرون فرصة التعليم التى يهدرها هؤلاء المتسربين ·

* وهناك نوع آخر من الفاقد يظهر فى تكرار اعادة الطلاب وخاصة بالثانوى العام ، فانه من عدد المتقدمين لامتحان الثانوية العامة القسم العلمى سنة ١٩٧٠ ، كان هناك ١٧ر٤٪ سبق نجاحهم بالفعل فى سنة سابقة ، وشغلت هذه النسبة ٢٤٢ فصلا بالثانوية العامة!! وهميحملون الدولة مبلغا وقدره ٤٣٦ر٠٥٠ جنيها أى مايقرب من نصف مليون جنيه فى سنة واحدة !!

* وهناك نوع آخر من الفاقد يؤثر على كيف التعليم وخاصة فى المرحلة الاولى ، ويتمثل هذا الفاقد فى نسبة غياب المدرسين والمدرسات ·· فعدد المدرسات فى المرحلة الاولى الآن حوالى ٥٠ر٠٠٠ مدرسة وعدد المدرسين حوالى ٤٦ر٠٠٠ مدرس ، وتشير احصائيات عديدة الى أنه فى محافظات المدن مثل القاهرة والاسكندرية يصل عدد المدرسات الى ثلاثة أمثال عدد المدرسين · وتشير نفس هذه الاحصائيات الى أن عددالمدرسات بضاحية مصر القديمة يمثل ٩٣٪ من قوة هيئة التدريس ، والى أن نسبة غياب المدرسات فى نفس الضاحية تصل الى ستة أمثال نسبة غياب المدرسين (!!) فتصور معى وضع التلاميذ والتلميذات فى هذه المدارس ، ومدرسة الفصل تتغيب بهذه النسبة المخيفة وليس بالمدرسة من يحل محلها ، وضع فى **اعتبارك أن هذه النسب مستقاه من ضاحية يغلب عليها التخلف الاقتصادى والاجتماعى والآباء فيها ينصرفون الى مهنهم وحرفهم والأمهات لعل معظمهن اميات ، فكيف يمكن أن يكون مستوى التعليم فى هذه الضاحية وكيف يمكن أن ينافس أبناء هذه الضاحية أبناء « مصر الجديدة » و «جاردن سيتى» المنتظمين فى مدارس خاصة او أجنبية أو حكومة نموذجية او حكومية فى ظروف أفضل ؟ وكيف يمكن أن ينافسوهم والأسر المتوسطة وما فوقها توفر لأولادها دروسا خصوصية منتظمة ؟**

ولعلنا نسأل أنفسنا سؤالا أبعد : هل تفوق أبناء الاسر المتوسطة وما فوقها فى العادة يرجع الى عوامل وراثية أو الى جماع هذه العوامل الاجتماعية والتعليمية التى هى دائما فى صالحهم وضد أبناء الأسر الفقيرة المتخلفة ؟

أعتقد أن الاجابة تفيد أن سر التفوق وسرعة الانجاز التعليمى ترجع الى ظروف طبقية واجتماعية وتعليمية فىالمحل الأول، وأن مانصادفه كثيرا منتخلف وتأخر ورسوب وتسرب فىمدارس الريف والاحياء الفقيرة يرجع الى عوامل عديدة أبرزها سوء الاحوال الاجتماعية الاقتصادية والتعليمية وتسرب المدرسين والمدرسات !!



ثالثا ـ مشكلة عدم التواءم بين التخطيط التربوى وخطط التنمية :

فى دراسة لمعهد التخطيط القومى (مذكرة رقم ٦١١) عن « تقديرات العرض والطلب من القوى العاملة ٧٠/١٩٨٠ » تشير الى أن المطلوب من الفنيين سنة ١٩٧٠ ٥١٣ر٠٠٠ بينما المعروض فقط ٣٠٠ر٠٠٠ أى بعجز ٢١٣ر٠٠٠ ، والمطلوب منهم سنة ١٩٨٠ ٧٨٠ر٠٠٠ بينما المعروض سيكون ٤٠٧ر٠٠٠ أى بعجز بالغ ٣٧٣ر٠٠٠ ، بينما سيزيد المعروض من العمال المهرة فى نفس السنة بعدد ١ر٦٢٠ر٠٠٠ .

وهذه الأرقام تؤكد لنا من جانبها كيف أن تعليمنا وتدريبنا لم ينجحا النجاح التام فى الارتباط باحتياجات التنمية فى قطاعاتها المختلفة. فاعداد أفراد زائدين عن احتياج قطاع معين فاقد اقتصادى وبشرى ، والعجز فى قطاع آخر له نتائجه السلبية على خطة التنمية وامكانات التوسع .

واذا أخذنا فى الاعتبار أن الدولة بنهجها الاشتراكى تتكفل بتعيين الخريجين مهما اختلفت مستويات تحصيلهم العلمى ـ فقد وصلت نسبة التعيين عن طريق القوى العاملة سنة ١٩٦٧ الى ٦٧٪ ـ وأن قلة تحال سنويا الى المعاش بحكم أن معظم القوى العاملة عندنا فى سن الشباب ، فاننا ندرك مدى ضخامة العبء الذى تتحمله الدولة وقوى الانتاج من هذه البطالة المقنعة التى نضطر اليها أحيانا لمجرد تعيين الخريجين ، مع أن ثمة تخصصات عديدة ـ حتى فى الكليات النظرية ـ ما زال السوق يحتاج اليها ويقدر على امتصاصها بكفاءة وبدون تضخم . وتخيل معى المبالغ التى تكبدها الفرد وتكبدتها الدولة (٧٢ جنيه فى الابتدائى + ٩٠ جنيه فى الاعدادى ، + ١٤٧ جنيه فى الثانوى العام ، اذا افترض أن الطالب لم يرسب على الاطلاق) ثم المبالغ التى يتكبدها الفرد وتتكبدها الدولة فى التعليم العالى ، ثم يخرج فى النهاية الفرد من بعض التخصصات قوة عمل زائدة تضطر الدولة الى توظيفه فى غير تخصصه أو تضطر الى تكديسه فوق قوة عمل لا تحتاج اليه . وتخيل معى أنه بعد ١٦ سنة من التعليم يتوجه الفرد لعمل لا يناسب دراسته وشهادته أو الى عمل يستطيع القيام به فرد لم يتلق كل هذه السنوات ولم يتكبد كل هذه النفقات .

والحديث فى أمر التنسيق بين التخطيط التربوى واحتياجات التنمية حديث طويل تعددت فيه الدراسات الجادة العميقة من هيئات ومراكز بحوث متخصصة وكتاب فنيين ، وآمل باخلاص وحرارة أن يستفاد من هذه الدراسات ويعاد تخطيط بعض مراحل التعليم وبعض تخصصاته، ويعاد النظر فى أعداد المقبولين فى بعض التخصصات على أن تنشىء التخصصات التى نحن فى أمس الحاجة اليها .

هذه بعض المشكلات الاقتصادية الكامنة فى داخل نظامنا التعليمى، حاولنا النظر اليها بصدق يقطر ألما ، ويتمنى فى ذات الوقت أن تتركز كل الجهود لانقاذ التعليم ومساعدته على اجتياز ما يحيط به وما يحتويه من مشاكل ومتناقضات، وحتى يستطيع بالفعل أن يلعب دوره فى صنع ما نحتاج اليه من تقدم وتقدمية هما سلاحنا فى معركة المصير التى نعيشها الآن .

حسان محمد حسان

التكنولوجيا والتعليم

د. سعد مرسى أحمد

أكثر من ذى قبل صار هناك أهتمام صارخ بطبيعة العملية التعليمية ، وبأهداف التربية ، وبتأثير التغير . وكان لابد من القاء مزيد من الأضواء على التقنيات التى تستخدم لتحسين الناتج من مختلف الاجراءات التربوية .

ولم تجد كثيرا تلك المحـــاولات التى بذلت لتعديل المناهج أو تغييرها وخاصة فى ميادين الرياضيات والعلوم ، ولمحات الاهتمام الموجهة نحو الدراسات الانسانية عامة والعلوم الاجتماعية خاصة . بل ان دراسات غزيرة أجريت لتحديد فعاليات استخدام الأفلام السينمائية التعليمية ، والكتب المدرسية ، ومعامل اللغـــات ، والآلات التعليمية ايضا . والقصد هو الحكم على مدى ما يمكن أن تقدمه لتعجيل وتعميق العمليـــة التربوية .

وقد يلوح للقارىء من غير ميدان التربية أن المسئولين فى سبيل تدشين حركة ثورية فى هذا الميدان الخطير . وواقع الأمر أن المجهودات تبذل فى جدية صارمة لاشعال نار هذه الثـــورة التى ينظر اليها البعض على أنها ثورة أخرى فى تاريخ البشرية . وحق أن تلتهب هذه الثورة بعـــد سلسلة متلاحقة ومتلازمة من الانفجارات اكتنفت سكان الأرض وما عليها . فقد تفجر السكان فى كثرة رهيبة ، وتفجرت المعرفة فى سرعة وكم مذهلين . تفجيرات أيقظت المربين من سباتهم العميق ، والمنتظر - أو المأمول - أن تكون يقظة ايجابية تتمشى مع هذا التغير المســـتمر الذى تخوضه البشرية يوما بعد آخر . تغير لا نستطيع حتى التفكير فى آفاقه ، فهى دائما تبتعد داعيـــة - بل محتمة - الجـــرى وراءها دون حتى التوقف لحظات لالتقاط الأنفاس ..

وصار هناك تغير فى مفهومنا عن العمليـــة التربوية ، وفى نظرتنا الى عملية التعلم . أما عن عملية التربية فيلوح ان اتفاقا بين العلماء المعنيين يؤكد حتمية أن تتسع الوسائط التى تقـــوم بالتربية اتساعا يفوق ما سبقه ، فتســـتغل وسائل الاعلام لتساعد المدرسة فى شكل منظم مبتعدا عن العشوائية أو التلميح من بعيد ، أو مجرد الاكتفاء بالاسهام الهامشى . ويلعب اليوم

التليفزيون بشقيه التعليمى والتربوى دورا أكثر ايجابية وأهتماما وحماسا بعد أن أقنعه التيار العام بتغيير نظرته ازاء دوره فى تنشئة الأجيال الصاعدة . وبالنسبة لعملية التعليم فقد تنازل المربون - أو طلب منهم التنازل - عن شطر غير هين من نصيبهم فى تخير وتحديد محتوى المادة التى يدرسها المتعلمون ، ودعى أئمة العلوم وفقهاؤها لتقرير أى الأفكار المكونة لعلم من العلوم أكثر أهمية وفى الوقت نفسه أكثر بساطة.

وثمة اتجاه ثالث ألقى الى المغيب ما كان قد ساد عن اعتبار الادارة التعليمية واقتصاديات التعليم والمبانى المدرسية ميادين منفصلة تعمل كل منها فى واد ، وأنها ليست ميادين خاصة فى خدمة العملية التعليمية ، فاذا فكر اخصائى فى اقتصاديات التعليم فهو عليم بالاقتصاد وعليم بالتربية ، وكذلك المهندس المخطط للمبانى والخبير فى الشئون الادارية .

ثم هناك هذا الاهتمام العالمى بالتربية وانها ركيزة التقدم ، وما من دولة حريصة عليه الا وأولت العملية التربوية تقديرا بالغا ، وآمنت بخطورة الدراسات والبحوث والتجارب فى هذا الميدان . فلم تعد الأمور تسير على نهج العفويات غير العلمية ، او هذا ما يجب أن يكون. فلم يعد التعليم حلية ، بل ضرورة ، ولم يعد خدمة بل استثمارا له عائد ضخم يزداد بزيادة الانفاق الحصيف . وقد أصبح التعليم فى مجتمعات كثيرة مسئولا عن تخلفها فى سباق علمى ، او تقدمها فيه مثلا ، واليه تتجه أصابع الاتهام اذا حلت نكسة أو حاقت هزيمة .

وفى خضم عالمنا سريع التغير ، وفى محاولاتنا - هنا فى الجمهورية العربية المتحدة - اللحاق بركب التقدم ارتفعت الصيحات نحو اصلاح وتطوير التعليم أملا فى نتائج منه أكثر فعالية . وفى الصفحات التالية سأحاول التعريف بتكنولوجيا التعليم فى ايجاز أرجو ألا يخل بالعرض العلمى لموضوع تعهدته الأيدى والعقول بأغلى وأثمن رعاية ينالها وليد يحاول المحيطون به استعجال نموه فى سباق مع الوقت الذى يلهث من سرعة التغير .

هذه الثورة الجديدة :

افتراضات كثيرة غمرت القرون الماضية عن كيف تحدث وتتم عملية التعلم ، كيف يثار المتعلم ليتعلم ، وكيف يجب ان يعلم المدرس تلاميذه . وقد لا يكون من المبالغة القول ان معظم هذه الافتراضات خاطئة ، وان غالبية التعلم الذى ناله الأطفال تم دون تدخل من المعلمين، ولم يتم بتدخلهم ولعبهم أدوارهم . والمثال واضح عن تعلم الطفل لغته القومية وكيف ينطق الكلام وازدياد محصوله اللغوى زيادة طائلة شهرا بعد شهر ، يتم هذا فى سهل ويسر ، ولكن عندما يبدأ يجلس الى معلمه يعلمه كيف يقرأ ويكتب ويخضع لنظام معين ومنهج معد سلفا وطرق محددة يتعثر فى الصعوبات وتبدأ عمليات الفشل تعرف طريقها اليه .

وحيث أن قلب عملية التربية هو تعلم المتعلم، فيجب أن تقاس قيمة أية تكنولوجية بمدى القدرة على تسهيل وتيسير التعلم ، ويصبح الهدف « قليل من التعليم وكثير من التعلم » . وليس هذا قولا ولدته السنوات القلائل الماضية، بل يعود الى مرب فى القرن السابع عشر واسمه كومنيوس . وتمضى القرون فى محاولة تحقيق هذا الهدف ، على أن السنوات العشرين الماضية شهدت انتفاضة جادة وفى اصرار لتحقيقه .

وسوف ينظر المؤرخون فى القرن الحادى والعشرين الى أيامنا هذه على أنها بدايات ثورة تكنولوچية ترمى الى فتح مظلة ضخمة على العمليات التربوية . وللثورات مؤيدون ومعارضون ، وهؤلاء الآخر سرعان ما يلقون التعميات الخاطئة أو يصلون الى استنتاجات مشبعة بالسخرية ، ومنها قولهم ان هذه الثورة لا تخرج عن كونها مزيدا من استخدام الأجهزة والأدوات فى التربية . وهو قول يفيض خطأ . هناك أجهزة وأدوات ، ولكنها ليست كل شىء ، انما المتعلم وماذا يتعلم وكيف يتعلم هى المحور الذى يهم هذه الثورة .

لا ينكر فرد ملم بالتاريخ العام التكنولوچيا أنها ذات تأثير مباشر على النظام الاجتماعى ، وفى نفس الوقت فان التكنولوچيا هى أداة المجتمع فى حركته نحو التقدم ، هى فى خدمة المجتمع . كما أن التكنولوجيا حيادية ، فان تكنولوجيا التعليم لن تجعل العملية التربوية أقل انسانية، ولن تحطم شخصيات المدرسين أو التلاميذ ، الا اذا اتخذ النظام الاجتماعى - فى قطر ما - قرارا بأن يستخدم التكنولوچيا لتحقيق هدف معين ومحدد .. ولو كان على حساب شخصيات المعلمين والتلاميذ . ولعل مثل هذه القرارات

كانت موجودة ومؤثرة حتى قبل أن يسمع الناس عن التكنولوجيا واستخدامها فى التعليم والتربية.

وليست الثورة التكنولوجية التعليمية حكرا على الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتى وغيرهما من الدول – الكبرى – بل هى تتغلغل الى مختلف أركان الأرض وتصل الى القرى فى مجتمعات ما زالت تئن تحت وطأة انتشار الأمية . أذ ليس من الخير فى شيء تجاهل ما تمخض عنه العقل البشرى من اكتشافات واختراعات ، حتى أن ساكن القرية التى لم تشهد فعل سنين التاريخ والتحضر يؤمن أن السفر بالقطار أسرع من امتطائه صهوة ركوبته، وهو يستمع بشغف واهتمام الى الراديو الترانسستور الذى لا يتردد فى وضعه – ان شاء – حول رقبة جاموسته فى الحقل ، وهى وهو يعملان .

ماهية التكنولوجيا التعليمية :

يمكن أن نعرف التكنولوچيا التعليمية بطريقتين فهى فى معناها الشائع تعنى الوسائط التى ولدتها الثورة فى وسائل الاتصال والتى يمكن استخدامها لأغراض تعليمية الى جانب المعلم والكتاب المدرسى والسبورة . ومن أمثال هذه الوسائط التليفزيون والأفلام وأجهزة عرض المجسمات والصور الخلفية والعقول الحاسبة . وغيرها . وكل من هذه دخلت ميدان التربية مستقلة ، وبينها فواصل زمنية ، وما زالت تعمل منفصلة .

أما التعريف الثانى وهو أقل انتشارا فى فهمه بين الناس ، فهو ينظر من عل الى العملية التعليمية بما فيها من الأجهزة والأدوات التى كانت محور التعريف الأول. ويقرر هذا التحديد أن التكنولوجيا التعليمية أكثر من مجرد مجموعة من أجزاء ترابطت . انها طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعلم والتعليم فى نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث فى التعلم البشرى ووسائل الاتصال ، وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم أفضل واكثر فعالية . ولعل هذا التعريف يجد الطريق منفتحا أمامه فى اطار التكاملية فى العملية التعليمية التى تفضله عن زميله التعريف الأول الذى أظهر عجزه وقصوره .

ينظر المربون الواعون بالمعنى الأصيل للتربية الى التعريف الثانى على انه المفتاح للاسهام التكنولوچى فى تقدم التربية وبالتالى تقدم المجتمع . على أن هذا الاسهام لا يتم دون عقبات كثيرة تعترضه ، اذ ما أسهل أن يقع الفرد فى شباك التعريف الأول عندما يظن ان المسالة لا تخرج عن مجرد استخدام بعض الأجهزة والآلات ، او حتى جهاز واحد . فقد يباهى مدرس ما بأن التكنولوجيا فى خدمته عندما استخدم جهازا عرض من خلاله بعض الصور الشفافة أو فيلما شريطيا . لا ينكر أحد ان هذا المدرس خير من زميله الذى لم يستخدم (وسيلة تعليمية) تسهل وتيسر وتسرع بالعملية التى يؤديها داخل الفصل . هذه وسيلة ساعدت المدرس ولكنها ليست التكنولوچيا التعليمية. هذه الأخيرة تطلب وتلح فى النظرة الشاملة المتكاملة للعملية التعليمية ، وقد لا يستخدم المدرس فى بعض دروسه أجهزة تعمل بالكهرباء أو البطاريات أو تدار باليد . ان تقصر التكنولوچيا التعليمية على استخدام اجهزة وآلات خطأ .

غير أننا لا نستطيع أن نتجاهل حقيقة مؤداها أن الطرائق التكنولوچية التعليمية ذات صبغة جهازية – ان صح هذا التعبير – بمعنى أنها تستخدم أسلوب الأجهزة والأدوات والآلات فى العمل ، بل لعل هذه الأجهزة خير المؤشرات لمدى التكنولوچية فى التعليم .. ويمكن القول أنها تشير الى (الفن التكنولوچى) فى أى زمان ومكان ، ولعل هذه التكنولوچية التعليمية بدأت تأثيرها قبيل الحرب العالمية الثانية ، وكانت قد سبقتها استخدامات غزيرة وكثيرة ومتنوعة للوسائل التعليمية . ولكن تقدم هذه الأخيرة سار فى بطء ومعاناة حتى منتصف الثلاثينات من هذا القرن أعقبته المبادرات التكنولوجية التى كان لزاما عليها أن تبطىء الخطى ابان سنى الحرب العالمية الثانية ، وأن كان استخدامها أثناء الحرب أفاد كثيرا فى عمليات التدريب العسكرى والصناعى. وتعزى النتائج الرائعة التى حققتها التكنولوچيا فى هذين الميدانين الى السيولة النقدية التى قدمت بسخاء تحت وطأة الحاجة الحربية الملحة. ويذكر أيضا أن الامكانات المادية (من أجهزة وأدوات) للتعليم الذاتى بدأت فعلا فى الظهور فى أوليات الاربعينات . والجدير بالذكر أيضا أن التعليم التالى كان أقل مراحل التعليم تأثرا بهذه التكنولوچيا المستخدمة الأجهزة والآلات مؤثرا عليها تكنولوچيا الكلمة المطبوعة ، ثم بدأ بعد سنوات قليلة جدا من نهاية الحرب العالمية الثانية لا يجد غضاضة فى استخدام وسائل اخرى غير الكتاب والأستاذ المحاضر .

هذا ، ويمكن سرد النمو الراهن للتكنولوچيا التعليمية فيما يلى :

أولا : أجهزة وأدوات :

(أ) التليفزيون (مثل التعليمى والتربوى والدوائر المقفلة .. الخ) .

(ب) المعامل التعليمية (مثل معامل اللغات والمعامل المتحركة .. الخ) .

(حـ) أساليب وأدوات وأجهزة التعليم الذاتى (مثل الأجهزة التى تستعمل للاستماع والرؤية الفردية – التعليم المبرمج – الآلات التعليمية .. الخ) .

(د) مواد وأجهزة أخرى (مثل فيلم ٨ مم الناطق – الاسطوانات المصنوعة من البلاستيك – العقول الحاسبة – الأجهزة الحاسبة – استخدام النتائج .. الخ) .

ثانيا : الاقتراحات التنظيمية فى العملية التعليمية مثل :

الفريق التعليمى وهو عبارة عن محاولة لتحسين التعليم عن طريق اعادة تنظيم القائمين بالتدريس ، فيعطى مدرسان أو أكثر المسئولية والعمل المشترك لكل أو شطر هام من التعليم لمجموعة من التلاميذ .

ثالثا : النمو الصناعى :

(أ) النشر .

(ب) الاليكترونات .

(جـ) صناعات غير تربوية .

والاحتمال كبير أن الأشهر القلائل الماضية شهدت مولد بعض اتجاهات وأجهزة جديدة لم يحط الكاتب علما بها ، مع ملاحظة ان الأجهزة والأدوات السابق ذكرها انما تظهر جانبا من تكنولوچيا التعليم بما فيها من آلات وأساليب عمل ، فعلى سبيل المثال لم يذكر الكاتب اتجاها حديثا ينتشر بسرعة فى بعض الجامعات الأمريكية تحت اسم Micro-Teaching .

مثالان :

تأمل السطور التالية لحظات :

– طريقة تبدأ بتحديد دقيق النتائج التى ننتظرها من عملية التعليم .

– طريقة فيها المادة مجموعة من المعلومات أعدت ونظمت ورتبت فى تسلسل منطقى .

– طريقة يشترك فيها المتعلم بنشاط وفعالية .

– طريقة تأخذ فى اعتبارها ان بعض المتعلمين ليسوا على نفس قدرة البعض الآخر .

– طريقة يعرف فيها المتعلم هل يسير على الدرب الصحيح فى كل خطوة يخطوها فلا يقع فى الخطأ ويستمر فيه .

ان ما يحدث فى كثير من المدارس عندما لا يتعلم التلاميذ ، ولا يفهمون ماذا يقال لهم داخل حجرات الدراسة ، أو فى الكتب المقررة عليهم ، نحن الكبار والمعلمون نتهمهم ، فهم المخطئون ، وهم الضالون . ونادرا ما يقال ان العيب فى المعلم أو فى الكتاب المقرر ؟

يدخل فى التعليم المبرمج مفهوم جديد للمسئولية . هنا المسئولية واقعه على التلميذ وعلى البرنامج وعلى التكنولوچيا التعليمية المستخدمة . اذا لم يتعلم التلاميذ فهناك – غالبا – عيب فى البرنامج . وقد أخذت بهذا الاتجاه – فى حماس واضح – الولايات المتحدة الامريكية وكذلك آمن المربون السوفييت بجدواه وفعاليته ، وصار اهتمام عظيم بالتعليم المبرمج فى كلا الدولتين .

بل اذا لم يتعلم التلميذ فهناك عيب فى البرنامج وليس العيب فى التلميذ ، ويجب اذن أن يتغير البرنامج . وقد وجد من احصاءات علمية ان البرامج الصالحة تعلم من ٩٥٪ الى ٩٨٪ من التلاميذ . وهذه نتيجة – فى رأى جمهرة المربين – تستحق كل اعجاب وتقدير .

يعيد التعليم المبرمج الى أفراد من المتعلمين انسانيتهم وكرامتهم . وكان التعليم السيىء ، والمعلمون ذوو الامكانات التعليمية المحدودة ، والمتسترين وراء أردية الروتينية فى الفصل ، وعمليات التدريب الكثيرة ذات الفعالية الضئيلة ، أقول كان كل هؤلاء هم الذين سلبوا الفرد انسانيته واحالوه الى حالة من (الاراجوزية) يسهل التلاعب بها ، لم تكن هناك أهداف واضحة أمامه ، وكان يسير فى ضباب غامض

لا يدرى الى اين تقوده قدماه .. لم ير شاطئا أمامه ، بل خواء وفراغا لا نهاية لهما ، ولا حتى خط افق بعيدا يحدد شيئا منه .

ولعل اية تقنية تعليمية لها أهميتها يجب ان تعزز الفرق بين خبرة تعليمية ناجحة وأخرى اقل نجاحا . بل ان هذه التقنية قمينة بأن تفعل اكثر ، فهى تبين عدة تفسيرات ممكنة لنجاح بعض العمليات وفشل البعض الآخر . وموقف المعلم هنا هو موقف المنظم فى العمليـــة ، وقد لا يكون هو نفسه جزءا متدخـلا فيها ، الا فى البداية . وموقفه كموقف مخرج المسرحية الذى يعدها فنيا فى مختلف جوانبها ليشاهدها جمهور النظارة على المسرح . وعليه يمثل الممثلون وليس المخرج واحدا منهم ، وقد يريد أن يلعب دورا من الأدوار ، ولكن هذا الاحتمال يمكن استبعاده .

التقنيـــة التعليميـــة ــ أو التكنولوجيـــا التعليمية ــ الجديرة بهـذه التسمية هى تلك التى تساعد المعلم على تحليل الخبرة التعلمية . تحليلها بحيث تصل فعلا الى المتعلمين ، تحليل التكوين ذاته ، وبدون هذا التحليل أو التشريح قد لا يستطيع غالبية المتعلمين فهم ما يجب أن يفهم ، ولذلك لا تحـدث خبرة . أى لا يكون تعلم .

قد لا ينجح معلمون فى اكساب التلاميذ الخبرة التعليمية ، وهذا أمر ملاحظ ، بل هو مسبب اساسى للفشل الذى تعانيه مدارسنا . وقد يكون من أسباب عدم نجاح المعلمين فقدان الصلة بينهم وبين المتعلمين . فقد يتكلم المعلم بمستوى أعلى مما تستطيع عقول تلاميذه هضمه ، كأن يستخدم لغة صعبة أو تعبيرات غامضة أو اصـطلاحات لا يعرف المتعلمون مضامينها ومعانيها . هل نذكر هذا المدرس حديث التخــرج من الجامعـــة وارسلته القوى العاملة الى مدرســـة اعدادية ووقف أمام الصف الأول يحاضر فى الحضارات القديمة ، وقد اقول ان فهم ما يقول ضـــئيل وفهم تلاميذه معدوم . الصلة بينه وبينهم غير موجودة ، وضاع الهدف من تدريس هـــذا الموضوع ، وضاع وقت وجهـــد واهتمام .. وصار هناك فاقد فى العملية التعليمية . تفقـد الصلة هنا كما تفقد بين مؤلف كتاب وقرائه ، عندما يصر على استعراض عضلاته اللغوية ــ وهى مزيفة فى جوهرها لامعة فى مظهرها ــ ممعنا فى اذلال القارىء بسادية ترضيه ولكنها تبعث اليه بسيل من اللعنات ممن أوقعهم سوء طالعهم ضحايا كتابته .

فى التعليم المبرمج بساطة عميقة قادرة على أن توصل الى المتعلم ما يحقق أهدافا سبق وضعها، محترمة فرديته ومنقذة له من هوى أصـــحاب النزوات فى الكتابة سواء فى اختيار اللفظ الذى تصب فيه المعنى ، وتخير الأفكـــار ذات العمق الذى قد لا يكون عقل المتعلم قد هيىء له . أن تعلم يعنى أنك تريد فيمن تعلمه أن يعرف شيئا ما دون حاجة الى اذلاله أو احتقاره . الانســـان يعذب أخاه الانسان أحيـانا بالضرب مستخدما السوط أو اللكم .. وأحيانا بالحرمان ، وأحيانا بالعزل .. واحيانا باجباره على قراءة أسـلوب ملطخ بالتعقيد مشحون بالأشواك اللفظيـــة ، أسلوب يعكس نفسية كاتبه . نتكلم هنـــا عن تعليم تلاميذ المدارس .

سواء التلميذ الذى يســمع مدرسه وبينهما صلة فقدت ، أو القارىء الذى يقرأ كتـابا أدى مؤلفه الى ان يسبب لذهن القارىء مغصـــا مؤلما .. سواء هذا أو ذاك لا تحدث لهما عمليـــة تعليمية . وقد يكتسبون خبرة مرة مؤلمة تجعلهم يكرهون العلم والتعليم . وبعض كتبنا المدرسية فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية يمكن ادراجها هنا .

المفروض فى المعلم الذى يريد حقا أن يعلم ــ أن يحلل ويشرح ما يقوم بتعليمه داخل الفصل المدرسى . فقد يحس المعلم أن تلاميذه لا يفهمون ما يقوله ، انهم جالسون على مقاعدهم ، عيونهم شاخصة اليه ، عيون مفتوحة ، واجســام على المقاعد ساكنة فى نظام يعجبه ويعجب ناظـــر المدرسة وكثيرا من رجالات وزارة التربيـــة والتعليم . لكن تحت العيون المفتوحة أفـواها نصف مقفولة ، ولو نظر واحد منا الى نفسه فى المرآة وعيناه مفتوحتان تماما وفمه يكاد يكون هو الآخر مفتوحا لظن أنه أمام أبله . كثير من تلاميذنا فى المدارس بلهاء فى العلم وفيما يتعلمونه . قيل لهم اصمتوا وانتبهوا ، فأطاعوا ، والطاعة واجبة .. ولكن ما يسمعونه لا يعنى لهم شيئا . بل ربما حفظوا ــ فيما بعد ــ ما سمعوه من المدرس مستخدمين هذا الاختراع الذى در على اصحابه الوف الجنيهات ممثـلا فى تلك الكتب الموجزة الملخصـــة لما فى الكتاب المدرسى ، ثم دخلوا الامتحانات ، ويلوح أنها تحترم هـــذه الموجزات ، ثم نجحوا ، بعد أن صبوا على أوراق الاجابة مما حفظوه عن ظهر قلب . النتيجـــة :

انهيار وضياع ولا تعليم . هذه الكتب التى أحب أن أسميها « **المبيد فى التاريخ** » و « **المهلك فى الجغرافية** » .. هى فى حقيقتها تذهب ببعض ميزانية وزارة التربية والتعليم الى جيوب المنتفعين .. وتخرج الى المجتمع أقل بكثير من أنصاف المتعلمين ، **مجتمع يريد أن يتقدم وأن يترقى وأن يجد لنفسه مكانا تحت الشمس** . والتلاميذ مساكين وكذلك أولياء أمورهم ، فنظم الامتحانات وما يفعله المدرسون وهذه الكتب المقررة دفعت الى كل هذا وأكثر . النتيجة : لا تعليم .

أقول لا تعليم لأن الأهداف لم تتحقق ، وبهذا النهج لا يمكن أن تتحقق . ما أسهل أن نكتب مناهج رائعة وأهدافا أكثر روعة . لكن الوسائل والطرائق ، أبعد ما تكون عن التكنولوچيا التعليمية . ما حدث فى بداية القرن التاسع عشر وخلاله يلفظه الثلث الأخير من القرن العشرين فى عالم يجرى وهو يتغير أثناء يجرى .

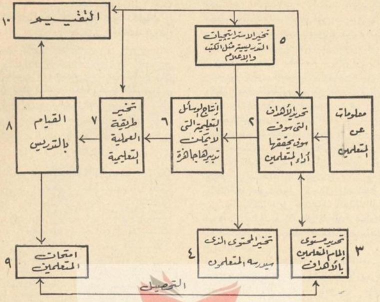
المهم فى العملية التعليمية هو ما يحدث للتلميذ المتعلم ، وكيف يتغير سلوكه . كيف كان قبل أن يجلس أمامنا أو معنا كمعلمين ، ثم كيف صار بعد أن جلس أمامنا أو معنا . ثم ما القيمة الحقيقية للموقف التعليمى والتعلمى الذى خلقه المعلم ؟ ماذا ينتجه هذا الموقف من **معارف ومهارات واتجاهات** .. هذه التى لم تكن فى حوزة المتعلم قبل أن يدخل خبرة المعلم والعلم ؟

يجب أن نقيم تأثيرات التعليم على أساس ما تنتجه لا على أساس العملية نفسها ، على أساس ما يحدث لتلاميذنا وكيف يتصرفون . ان المعلمين الذين يعرفون كيف يعلمون ولكن لا يعرفون ماذا يعلمون هم على درجة عدم الصلاحية كاخوانهم الذين يعرفون ماذا يعلمون ولكن لا يعرفون كيف يعلمون . فالعالم الذى لا يستطيع أن يوصل علمه وحكمته لا يفيد ، مثله مثل الذى يستطيع أن يوصل ، ولكن ليس عنده ما يوصله ، كلاهما قاصر .

« أرجو أن تقيسوا كفاءتى كأستاذ أو معلم بما يحدث لتلاميذى . لا بما أقول ، لا بما أفعل ، لا بما أسلك ، لا بالقدر الذى يجعلنى محبوبا بين طلبتى ، لا بانجازاتى الأكاديمية .. لكن قيسونى بتلاميذى ، بما يحدث لهم من تغير .. ودع التلاميذ يتكلمون عن مهاراتى وكفاياتى بما يسلكونه ويعرفونه .. » هكذا تصورى عن المعلم الكفء . ولكننا اليوم وأمامنا أعداد ضخمة ومعارف عديدة قد تجعل هذا القياس ــ أحيانا ــ صعبا ، ولكنه غير مستحيل . لسنا هنا فى حرب مع الطرائق التربوية ، وانما الفكرة الأساسية أن يحدث تقدم للمجتمع عن طريق التربية ، والتربية تتطور وتتمشى بتكنولوچيا التعليم . وقبل ظهور التعليم المبرمج أكاد أقول انه لم تكن هناك تقنية تعليمية منظمة . بل فى رأيى أن التعليم المبرمج بداية لهذه التقنية التعليمية التى لم تجد مجالا مشجعا أمامها فى مدارسنا . قد تكلف مزيدا من الأعباء المالية والمادية ، ولكن المجتمع الذى يريد حقا أن يتقدم ، وأى نظام تعليمى يريد حقا أن يتطور عليه أن يؤمن فى ثقة أن الانفاق على عقول الأجيال الصاعدة سوف يأتى بعائد أكثر ، بل باضعاف العائد الذى نجنيه اليوم . لن تضيع الأموال الزائدة هباء ، بل انها سوف ترد الى المجتمع اضعاف اضعاف ما أنفق على التعليم .

المثال الثانى الذى أسوقه هنا خاص بتنظيم المنهج وبالتحديد وحدات فى المنهج . وقد ينبرى قارىء فيقول ما لهذا وتكنولوچية التعليم ، ويلوح أن القارىء الكريم ما زال يظن أن هذه التكنولوچية تعنى استخدام أجهزة وآلات . أن التنظيم المقترح مؤسس على دعائم علمية وهنا تدخل التكنولوچيا . وثمة تحذير آخر مستوحى من الصفحات السابقة ، فلن تكون هناك تكنولوچيا تعليمية تؤخذ على أجزاء منفصلة ، أو يؤخذ ويترك الباقى . انها عملية متكاملة متعاونة تهدف الى خير المتعلم والعملية التعليمية وبالتالى صالح المجتمع الذى يريد أن يتقدم مستبعدا طريقة الرتق أو القص واللصق أو « أسلوب الرفا » كما عبر عن هذا السيد الدكتور رئيس مجلس الوزراء .

وفيما يلى نموذج لتخطيط منهج ما مستخدما أسلوب المنظومة . والفكرة هنا تدور حول تحليل العملية التربوية وجعلها أكثر تأثيرا . ويضم هذا التحليل كل من لهم صلة بالعملية كالطلبة والمدرسين ، وكذلك يحتوى المنهج والوسائل التعليمية والاستراتيجيات التدريسية والبيئة المحيطة وكذلك تقييم الأهداف التعليمية . ويمكن تحديد الفعالية التربوية فى نطاق التغيرات المرغوبة التى تطرأ على سلوك المتعلمين والتى يمكن قياسها . وينطوى هذا التحديد فى داخله على أن هذه التغيرات تتم بأقل تكاليف ممكنة .



ويبنى نجاح هذا التحليل على مدى الدقة فى تحديد الأهداف التربوية ، ومن ثم اعادة تخطيط كل العملية التربويه حتى يمكن للتلاميذ تحقيق الأهداف المرغوبة . والملاحظ هنا أن تقرير أهداف المنهج يتم فى اطار التوقعات المنتظرة فى سلوك المتعلمين (الأهداف السلوكية) . لهذا يتحتم أن يعرف كل من المعلم والمتعلم ما سيتم عند الانتهاء من وحدة تعليمية . وبهذا نبتعد عن تلك الأهداف التى تصاغ فى عبارات ضبابية غامضة مثل « تنمية الولاء » ، « زرع الايمان » وغيرهما مما يصعب قياسه . والأفضل وضع أهداف محددة واضحة المعالم يمكن تلمسها فعلا فيما يطرأ على السلوك من تغير فى المهارات والمعرفة والاتجاهات والقيم .

وفيما يلى خريطة تبين :

المناطق الاستراتيجية فى الأسلوب المنظومى لتخطيط شامل لمنهج

هى مناطق استراتيجية عشرة :

١ ـ تجميع معلومات عن المتعلمين الذين سيصمم منهاج ما لهم ، وخاصة من حيث خبراتهم السابقة .

٢ ـ تحديد الأهداف التى سوف يحققها المتعلمين ، حتى يعرف كل واحد منهم ماذا ينتظر منه وكيف سيقيم . وتهتم الأهداف بنمو مهارات فى القراءة والكتابة والاستماع والتعبير وغيرها ، وكذلك تهتم بمدى فهم التلاميذ للأفكار الأساسية والمعانى التى يحتويها المنهج .

٣ ـ تحديد مدى المام المتعلمين بالاهداف ، ويساعد هذا التحديد المعلم على تنظيم تدريسه .

٤ ـ تخير المحتوى الذى سيتعلمه المتعلمون ، ويتم هذا بعد تحديد الأهداف .

٥ ـ تخير الاستراتيجيات التدريسية ، وهذه تتم بعد تخير المحتوى الذى سيدرسه المدرس ، وقد تشمل المطبوعات والأفلام وغيرها من الوسائل التعليمية .

٦ ـ انتاج الوسائل المعينة والتى لا يمكن شراؤها أو استئجارها .

٧ – تخير طريقة العملية التعليمية ، ويتم هذا بعد تحديد الاهداف والمحتوى والوسائل المعينه، وهنا يتخير المعلم كيف يسير فى العمليه التعليميه مثل تقسيم التلاميذ الى مجموعات، تكليف البعض بقرارات معينه ... الخ .

٨ – القيام بعملية التعليم فيستغل المعلم ما لديه من امكانيات وما لدى تلاميذه كذلك .

٦ – امتحان المتعلمين أو تقييمهم لتحديد مدى التغيرات التى طرات على سلوكهم وهى الخطوه الاخيرة .

١٠ – التقييم ، ويستحسن أن يتم على مراحل حتى يمكن تغيير الاستراتيجيات اذا استدعى الامر ذلك .

هذا المثال السابق ذكره يبين مدى التقنية فى العملية التعليمية ، تخطيط مبنى على علم متبعا خطوات منطقية ومؤديا الى تحقيق النتائج المرجوة .

لعل المثالين السابقين أوضحا المدى الذى يمكن للتكنولوجيا فيه تحسين العملية التعليميـة والتربويه ، على أنه بالاضافة الى استخدام كتب فى التعليم المبرمج مثلا ، وتخطيط استراتيجيات جديدة كما ظهر فى المثال الثانى ، فهناك أيضا المحاولات التى تبذل فى الخارج والتى ترمى الى استخدام عقاقير فى العملية التعليمية بمعنى اطالة مدة التذكر مثلا عن طريق أقراص يبتلعها الدارسون او حقنهم بأمصال معينه . وعلى سبيل المثال أسوق هذه التجربة التى سردها Krech فى مجله Saturday Review بتاريخ ٢٠ يناير ١٩٦٨ تحت عنوان « كيميائية التعليم » .... اشترك أربعة علماء فى عمل جماعى ، واحد منهم كيميانى والثانى عالم فى التشريح واثنان من علماء النفس . وقد نهجوا نهجا يختلف عن سابقيهم الذين كانوا يحقنون الحيوان وينتظرون لمعرفة كيف يسلك ويتصرف . أما هؤلاء العلماء الاربعة فقد درسوا اثر الذاكرة على كيميائية وتشريح المخ ، أى ماذا يحدث للمخ بعد أن تتكون لديه وتكتمل عملية الذاكرة .

والقضية هنا ببساطة أنه اذا كانت عمليات الذاكرة طويلة الامد تتضمن نشاطا أكثر من الأنزيمات المخية ، فان الحيوانات التى تعرضت لعمليات تعلم وتذكر كثيرة يجب أن تكون أمخاخها أنزيميا مختلفة عن تلك التى لم تتعرض للعمليات والتحديات العقلية . وأجريت التجارب على ١٢ زوجا من الفئران التوائم الذكور . وقد وجد من نتائج الابحاث والتجارب امكانيه تحكم العلماء فى تحديد القدرة العقلية (عند الفئران) وذلك بوضعها فى (بيئات) معينة ... فاذا وضع الفار فى بيئة فقيرة تربويا ، عاجزة عن مده بالمثيرات اللازمة ، فان مخه ينمو متخلفا ان لم يكن متدهورا ، له قشرة رقيقة خفيفة ، وكميه الدم الواصلة الى المخ شحيحة ، ونشاط أنزيمى يتناقص ، وأجسام الخلايا النيورونية ضئيله هزيلة ، مع قلة من خلايا الجليا .

حتمية نافعة :

مما وجده بعض المربين فى دول بدأت تلج ابواب التكنولوچيا التعليميه ، ومن تنبؤات المختصين يمكن وضع الفوائد التى تعود على العمليه التعليميه – وعلى راسها أصحاب المصلحه الحقيقيه فيها وهم التلاميذ – باستخدام التكنولوجيا :

– تستطيع التكنولوچيا أن تضاعف اثمار التربية : ففى عالم اليوم تدعو الحاجة الملحة الى مزيد من التعلم المفيد ، وقد أظهرت التكنولوجيا التعليمية قدرتها على الاقتصاد فى الوقت والاسراع بالتعلم ، وهى بهذا تمنح المعلم فرصه استغلال الوقت المقتصد . ولعل الوقت قد جاء لتخليص المعلمين من عملهم الرتيب فيما يختص بمجرد نقل شذرات من المعلومات الى التلاميذ . من الممكن أن يتحصل التلاميذ بأنفسهم على هذه الشذرات المعرفية تاركين للمعلم مهمه تحبيبهم وتشجيعهم على التعلم والاستفادة مما تعلموه .

– اتاحة طرق أكثر للتعلم : وخاصة أن هناك اختلافات بين المتعلمين فى قدراتهم الأمر الذى يجعل اخضاعهم جميعا لطريقة واحدة لا يخلو من جور على البعض . وكم من أعداد سقطت ضحايا هذا الجور التعليمى ، وبدلا من أن تكون المدرسة مربية ومنمية شخصياتهم اذ بها تحيق بهـا أضرارا لم تستطع الأيام محوها أو التقليل من آثارها .

– تمنح التكنولوجيا التعليم ركيزة أوطد علميا : وهى بهذا تقترب أكثر من التعليم المبنى على مدى فهمنا عن كيفية تعلم الكائن الحى . فقد كشفت أبحاث عن أهمية التعزيز والثواب فى



العملية التعليمية . وتستطيع التكنولوجيا ان تجعل هذين العاملين جزءا متكاملا فى تلك العملية .

– تمكن التكنولوجيا للتعليم مزيدا من القوة وبالتالى مزيدا من الفعالية ، فالمدرس لا يستطيع وحده وبوسائله وامكاناته البشريه أن يحقق للتعليم كل القوة التى يرنو اليها . وقداستطاعت التكنولوجيا ان تعرض على التلاميذ فيلماسينمانيا عن موقعة دارت منذ سنوات طويلة مضت ، وهى بهذا دعمت عملا أداه الكتاب .

– التكنولوجيا تقرب التعليم من الواقعية والمباشرة : فهى تصل بين المدرسة والمجتمع خارجها وتحاول التخلص من الاتجاه التقليدى الذى يعطى التلاميذ المعرفة والحقيقة من خلال مرشح تعبره تعبيرات المدرس والكتاب المقرر . بالكنولوجيا يحتك التلاميذ احتكاكا مباشرا بعالم الواقع بما فيه من صفات عدم التنظيم والتنسيق .

* *

وبعد ، فان محاولة لتطوير التعليم فى ج.ع.م تتطلب بالدرجة الأولى عمليات متكاملة لاجزئية ، فلا جدوى من اصلاح منهج ما فى مادة ما دون دراسة وتصحيح وافيين لكل جوانب العملية التعليمية . ما يرمى اليه الكاتب انه اذا فهمت تكنولوجيا التعليم على أساس أنها عملية متكاملة، فعلينا أن نأخذ بهذا الأساس فيما يمكن أن نطلق عليه « التكنولوجيا فى تطوير التعليم » . وأعتقد أن المسالة حينئذ ستكون أخطر واعمق من مجرد اجتماعات ومناقشات وتشكيل لجان للدراسة وكتابة التقريرات . وفى اعتقادىأن ببعضمكاتب وزارة التربيه والتعليم تقارير عمرها سنوات وتكفى – لو وزعت – لسد احتياجات وزارات تربيه وتعليم فى عشرات من دول العالم واشباعها من الجوع فى هذا اللون من التطوير أو التحسين التربوى .

التطوير – علميا – هنا يعنى اعادة دراسة وتقييم كل وسيلة تؤثر فى العملية التربوية . والدراسة تعنى شيئا أبعد وأعمق وأجل من مجرد مناقشات ومحاورات كلامية وعبارات مشحونة بكلمات الولاء والايمان والحماس الانفعالى .

لن يكون اهدار لكرامة فرد أو تقليل من مكانته اذا قال « لا أعرف » ، وفى ميدان التربية – بالذات – ليست الخبرة المكتبية والعمل فى أروقة الوزارة هى فقط صاحبة الكلمة العليا فى عملية تطوير أو اعادة بناء .

سعد مرسى أحمد

الفاقد البشري والمادي في المرحلة الابتدائية

د. سالم محمد غانم

ان أخطر مرحلة فى نظامنا التعليمى هى المرحلة الابتدائية ، ولعل خطورتها ترجع الى أنها مرحلة انشاء من العـــدم دون معين خارجى ، اذ عجز البيت فى الغالب الاعم عن تقــديم أى مساعدة للاطفال فى حياتهم التعليمية الاولى فيما يتعلق بكسب القدرة الاساسية للتعـــليم من ناحية ، والاخذ بأسلوب التربيه السليمة فى شتى المجالات التى تنظمهــا روحا ووعيا ، ووسيلة وهدفا كلمة «التربية» من ناحية أخرى ، وذلك لانتشار الامية على مسطح كبير من بلادنا ، لا فى القرية وحدها ، لكن فى كثير من أحياء المدينة أيضا ، ولذلك أثره البالغ المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية على وجه العموم ٠

ومن هاتين النقطتين نستطيع أن نقول : ان المدرسة الابتدائية ألقى عليها وحدها عبء التعليم والتربية وسط هذه المعوقات التى لا يخفف من حدتها التلميذ لكونه فى دور البناء من لا شىء ، ولا الاسرة فى الغالب الاعم لكونهـــا هى أيضا تفتقد المقومات الاساسية للتعليم والتربية ،وفاقد الشىء لا يعوض ٠ وزاد من تعقيد المهمة الانفجار السكانى نتيجة لتكاثر النسل ، وبخاصة فى تلك الاسر المتخلفة تعليميا وماديا ، الامر الذى ضاعف أعداد الاطفال الذين بلغوا سن الالزام ، اذ بلغ عدد الملزمين الذين قبلتهم المدارس الابتدائيـــة عام ٦٨/٦٩ الدراسى ١١٩ر٥٥٠ر٣ بينما كانوا عام ٥٢/٥٣ ـ ٥٤٣ر١٣٤ر١ أى أن الزيادة بلغت ٢ر٤١٦ فى ثمـــانى عشرة سنة ولم تقـــابل هذه الزيادة التى وصلت الى مثلين تقريبا بزيادة تماثلها فى انشاء المدارس ، الامر الذى حتم تعلية الفترة الى فترتين وثلاث فترات مع اختصار الزمن المحدود لليوم الدراسى ٠ من هذا وذاك يتراءى لنا ما تحملته المدرسه من أعباء ثقيلة ٠

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن ، هل المدرسة بامكانياتها الشامله للمكان كمنـــاخ تعليمى ، والزمان كيوم دراسى ، والقوى البشريه كمدرسين واداريين ، والخطط لحصــــص لمواد ، والمناهج التعليمية والتربوية كمادة علمية مقننة بقــــدرة التطبيق ـ نقول هل المدرسة استطاعت أن تقوم بعبء العملية التعليمية والتربوية ؟ للاجابة على هذا الاستفسار يلزمنا أن نبين واقعنا القـائم ، وما يجب أن يكون عليه ، وبالموازنة بينهما تتضح الاجابة ٠

المدرسة كمناخ تعليمى :

معلوم أن المدرسة مكان لتربية التلاميذ ، واذ كنا نحرص على التعليم فى هذه الفترة لاعتبارات قومية ونفسيه ، ترتبط بازالة وصمة انتشـــار الاميه فى بلادنا ، والتى وصـــلت الى ٧٠٪ فان حرصنا على التربية لا يقل عن حرصنا على التعليم ان لم يزد لنفس الاعتبارات السابقة ، فأطفال اليوم رجال الغد ، وسيمثلون القاعدة الشعبية العريضة فى البلاد ، والقوة الانتاجيـــة ، وعلى ما يربون عليه سيكونون فى المستقبل ، وسيكون الشعب والحكم عليه ، أو الموازنة بينه وبين غيره ، أو بينه وبين نفسه فى فترتيه الحالية والماضية ٠

وهذه الفترة الزمنية لها وزنها الكبير فى عمر الاجيال ، والاهتمام بها اهتمام بمستقبل أفراد هذا الجيل ، وبمستقبل الامة على السواء ، فهى أساس لبناء النظام التعليمى ، والركيزة الوحيدة

* خبير بوزارة التربيـــة والتعليم (التعـــليم الابتدائى) ٠

لامكانية التطوير ، لا فى قطاع التعليم ، بل فى قطاع الحياة الشامل لكل الفئات ، ولكل المرافق.

المدرسة كمدرسين ومشرفين :

اذا نظرنا الى المدرسة من زاويه المدرسين الذين يعملون بها ، والقائمين بالاشراف عليها ، وجدنا انماطا عديدة تعمل فى هذا الميدان ، منها المؤهل علميا ، ومنها غير المؤهل ، منها المؤهل تربويا ومنها غير المؤهل .

والمؤهل علميا مع التجوز فى هذه الكلمة ، بعضهم على وجه العموم ثقافتهم نوعية لا تؤهلهم لزاوله التعليم والتربيه بالمعنى السليم فى هذه المرحلة الدقيقه ، وغير المؤهلين أمرهم واضح ومعروف ، فقد ارتبطوا بهده المهنه عن طريق المدارس الخاصة قبل ضمها الى الوزارة ، وظلوا يعملون باسم الصلاحية « لعدم قطع عيشهم » وهؤلاء وغيرهم من غير المؤهلين تربويا يتلقون تدريبا تربويا على عمليه التدريس ، ومفهوم التدريب التربوى يعنى تهيئه المادة العلميه ليتمثلها التلاميذ وهؤلاء تنقصهم المادة نفسها فعلى اى شىء يكون التدريب ؟ ولذلك تكون النتيجه عدم امكان الاستفادة المرجوة .

واذا كنا نقول المادة العلمية فى المرحلة الابتدائية على بساطتها كما يبدو ، فليس ذلك غريبا : لان طبيعه هده المرحله يحتاج مدرسين الى معرفه دقيقه بأساسيات اللغه وفروعها ، واساسيات المواد الاخرى ، وعلى قدر كبير من علم النفس واصول التربيه ، وذلك للتعرف على نفسيه التلاميد ، والوقوف على الفروق الفرديه بينهم ومشكلاتهم لمعاملتهم المعاملة السليمة ، وعلاج كل منهم بما يناسبه ، وهذا ليس بالامر السهل اليسير .

ان مدرس المرحلة الاولى فى كثير من بلاد العالم المتقدمه من الضرورى أن يكون من ذوى الكفايات العلمية العاليه ، وأصحاب المؤهلات التخصصية الجامعية والتربوية .

فهل تأثرنا بهذا الاتجاه فى جملة ما تأثرنا به ؟ لقد برزت فكرة اعداد مدرس المرحلة الابتدائية فى كلية جامعية ، وتبنت هذه الفكرة جامعة الاسكندرية ، وذلك لقصور دور المعلمين الحالية عن تحقيق الهدف فى تخريج مدرس يسهم فى الارتقاء بهذه المرحلة وحتى بعد أن امتدت الدراسة فيها الى خمس سنوات بزيادة عامين عن ذى قبل ، لأنها بمدرسيها ومناهجها ونظمها وروحها لم تزد عن مدرسة ثانوية . وكم كنا نود أن يتحقق الامل ، ولكن سرعان ما تلاشت هذه الفكرة ، وليت الامور وقفت عند هذا الحد من ناحيه هذا الاتجاه ، فقد خطونا خطوات خلفية باغلاق هذه المرحله أمام المؤهلات العالية فى بعض الوظائف الاشرافيه ، فى محاولة لقصرها على المؤهلات المتوسطة فى كل ما يتعلق بها من تدريس واشراف ووظائف قياديه ، الى حد دفع بالمدرسين الدين تطلعوا الى الترقى عن طريق العلم وواصلوا دراستهم الجامعية واتموها ، دفعهم الى ان يسارعوا بالهروب الى المراحل الاخرى قبل ان يغلق عليهم الباب ، ويظلوا تحت رحمه الاحـ... المسمومه ممن قعد بهم التخلف عن مواصلة التعليم ، وقفز بهم الخط المصنوع الى مراتب القيادة .

واننا اذ نقرر ذلك لا نقوله حدسا أو تخمينا ، فقد جاء فى التقرير عن التجربه الميدانيه الثالثة التى عملت فى العام الماضى لتدريب مدرس المواد الاجتماعيه فى هذه المرحلة ما يلى :

« كشف التجربه عن ثغرات خطيرة فى نقص مدرس المدرسه الابتدائيه ، فاعطت بذلك الاساس السليم الذى بنى عليه ركن التشخيص . لم ينجح المدرسين فى الوصول الى اهداف واضحه ومحدده عند إعدادهم للدروس .. ومقدمة الدرس لم تكن واضحة الوظيفة فى أذهان المدرسين ، وبالتالى لم يوفق معظمهم فى اختيار المقدمه المناسبة ، أو ينجح فى ربطها بموضوع الدرس ..

ضعف المستوى العلمى لمدرسى المدرسة الابتدائية ، وقصور ثقافتهم ، وعدم وضوح الحقائق فى أذهانهم ، الذى جعل معظمهم يخطىء اذا ما أراد أن يتصرف فى المادة العلميه .. الى أن قال : ولن تفيد الطريقه أو السيطرة على فن التدريس شيئا بدون التزود بالكم العلمى المناسب .

خطة الدراسة :

ان خطة الدراسة فى المدرسة الابتدائية تشمل عديدا من المواد المفرغة فى وحدات زمنيه هى الحصص لكل مادة ، ومراعاة الهدف من المرحلة ، والقدرة العقلية والعصبية للتلميذ هى التى تحدد نوع المنهج ، وكمه ، والزمن الملائم

للكم والكيف المطلوبين ، والطفل فى هذه المرحلة وبخاصة فى الصفين الاولين منها صغير السن ضعيف العضلات قد لا يقوى على الامساك بالقلم الا بعد مران طويل • وازدحام منهجه بحصص لمواد مجردة لذاتها لا يقوى عليها ، وتعوق تقدمه ، وتقلل من فرصة الوصول الى الهدف ، وهو تعليم القراءة والكتابة ، والقواعد الصحيحة السليمة ، والتهذيب العام عن طريق الممارسة والمعاملة فى كل الاحوال ، لذا يلزم الاقتصار على تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب المبسطة فى الصفين الاول والثانى ، وتطويع المواد الاخرى كالرسم والالعاب لهذا الغرض ، وما عدا ذلك فضياع •

ان الاساس فى العملية التعليمية يوضع فى التعليم المبرمج مثلا • وتخطيط استراتيجيات هذين الصفين ، فاهتماماتنا أولا تنصب على تعليم الطفل القراءة والكتابة مع رعاية احتياجاته للنمو كطفل ، والطفل الذى لا يتعلمها فى الصفين الاول والثانى ، لن يستطيع تعلمها فى الصفوف الاعلى ، والاصرار على وجوده بالمدرسة ، ومحاولة تعليمه بعد ذلك محاولة قليلة الفائدة أو عديمتها •

وما نتطلبه فى المدرس من امكانية التدريس لمستويات متعددة فى الفصل توقعات نظرية مكتبية فقط ، اذ المدرس لا يستطيع التدريس لمستوى واحد الا بصعوبة ، فما بالنا بتدريسه مستويات متعددة ، واذا أمكنه فان ذلك يكون على حساب التلميذ المتقدم ، مع عدم فائدة التلميذ المتخلف ، ومسايرة قانون الالزام تحتم استمرار هؤلاء فى المدرسة الابتدائية حتى بعد رسوبهم فى الصف الرابع واعادتهم للعام الدراسى ، اذ يتحتم نقلهم الى الصف الخامس ولو كانوا راسبين ، وهذا بكل تأكيد له دخله فى زيادة العادم •

المناهج الدراسية :

تعتبر المناهج الدراسية فى أى مرحلة تعليمية بمثابة مجموعة من الخبرات والمواقف التى تشمل جوانب المعرفة ، وتمثل صورة المجتمع ، ويجب أن تشتق المناهج من حاجات الافراد ونواحى اهتمامهم ، ومن أهداف المجتمع أيضا ، وكذلك يجب عند اعدادها مراعاة وضعها فى صورة خبرات مترابطة ، ونابعة من مشكلات المجتمع الحقيقية ، بحيث تنتهى كلها الى تحقيق أهداف متكاملة ، كما يراعى أن تحقق المناهج التفاعل بين التلميذ وبين النشاط التعليمى بقصد ايجاد التوازن بين حاجات التلميذ نفسه وبين حاجات المجتمع ، وأن تترابط أهداف المناهج الدراسية المختلفة وتتكامل حتى تعكس فى مجموعها الصورة المتكاملة للحياة الفكرية والثقافية ، والروحية والحضارية للمجتمع •

وعلى هذا يجب أن يراعى فى المنهج الدراسى النواحى الآتية :

١ – معنى المادة الدراسية وأهدافها ، ووسائل تحقيقها ، ومدى ملاءمتها للمرحلة أو لعمر تلاميذها •

٢ – أن تكون المادة متطورة بحيث تتجاوب مع حركة النمو فى المجتمع •

٣ – علاقة منهج المادة فى المرحلة بمنهجها فى المراحل الاخرى ، وكذلك بمنهج المواد الاخرى فى نفس المرحلة •

٤ – ألا تقرر المناهج فى صورها المعدلة الا بعد استطلاع رأى القائمين بتدريس المنهج الممثل من ذوى الكفايات والخبرات الاصيلة ، وعن طريق التجربة فى حدود ضيقة ولمدة عام دراسى • فقد يسفر التطبيق أثناء فترة التجربه عن بعض التعديلات التى يلزم الاخذ بها ليظهر المنهج فى صورة سليمة ، ونتفادى الضياع المادى والبشرى الناتج من التعميم قبل التجربة • هذه أسس لابد من مراعاتها ، والعمل على الانتاج فى ضوئها وضوء غيرها مما يتفق على مراعاته •

وواقعنا الى حد ما لا يساير هذا الاتجاه ، فتراانا من عام الى عام نحشر فى المناهج مالا صلة له بالمنهج فى الفرقة نفسها ، ولا صلة له بمناهج الفرق قبله وبعده ، ونعطى ذلك التعديل أهميه قصوى ، ثم لا ينتهى العام الا وقد تقرر حذف هذا الجزء وغيره كما حدث فى العام الماضى والحالى من اثبات وحذف لوحدة المغناطيسية فى الصف الثالث وغير ذلك كثير ، وان كنا قد بدأنا فى التفكير العملى للسير على الاسس السليمة الا أننا الى أن ننتج ، وتثبت التجربة ، لازلنا نسير على ضوء الرواسب الماضية • ولذلك أثره على ضعف العائد فى هذه المرحلة •

الكتب الدراسية :

تعتبر الكتب الدراسية من أهم الوسائل في عملية التعليم ، لأنها تلعب دورا هاما في العملية التعليمية ، فهي من جهة عامل من عوامل التثقيف والتحصيل ، ومن جهة أخرى وسيلة للكشف عن الحقائق المجهولة ، ولذا أصبح من الضروري وضع أسس ثابتة لتاليف هذه الكتب واعدادها واخراجها بما يتمشى مع أهداف التعليم ونفسية المتعلمين في هذه المرحلة • واللغة العربية باعتبارها لغتنا القومية ، ولغة الكتاب المدرسي أحوج ما تكون الى عناية مخططي التعليم في المرحلة الاولى منه ، اذ يتوقف ميل الطفل الى لغته واقباله عليها على الطريقة التي يتعلم بها القراءة والكتابة ، والتأخر في تعليمها يعتبر تأخرا في التعرف على النشاط السائد في المجتمع ، والذى تعبر عنه الكتب المتداولة ، ولذا كان من الضرورى أن يكون للكتاب المدرسي قيمة تربوية تتناسب مع المادة ذاتها من ناحية ، ومع المرحلة من ناحية أخرى •

ـ وأن يكتب بلغة تتفق ومستويات التلاميذ، مع مراعاة تدرج النمو اللغوى لهم من فرقة الى أخرى ، وهذا يستلزم بالضرورة مراعاة قاموس الطفل اللغوى المكتسب من المدرسة ، ومن البيئة كبيئة تتكلم اللهجة العربية • وهذا القاموس وان لم يكن مكتوبا الا انه يمكن التعرف عليه بطرق شتى •

ـ وان تعالج بعض الموضوعات في تفصيل ، والبعض الآخر في ايجاز حسب طبيعة الموضوع ذاته •

ـ وأن يطبع بشكل يغرى المتعلم على قراءته ، وأن يزود بصور توضيحية حسب احتياجات الموضوع ، وحسب احتياجات التلميذ في فرقته •

ـ وأن يضبط بالشكل الضرورى تمكينا للتلميذ والمدرس من النطق السليم والمعرفة الصحيحة •

ـ وان يتنوع بتنوع البيئات في الكتب التي تتحمل مناهجها التنويع •

ـ وأن يعد الى جانب كتاب التلميذ دليل للمعلم يحتوى على توجيهات عامة ، وعلى أساليب تتناول الموضوعات الدراسية ، وعلى النشاط المرتبط بتدريس المادة والوسائل المعينة التي يمكن استخدامها لكل موضوع •

ـ وأن تشجع الوزارة أكبر عدد من المؤلفين على الاشتراك في هذا العمل بتقدير جهودهم وان لم تقرر كتبهم •

هذا عرض موجز سريع لبعض مظاهر الضعف في المرحلة الابتدائية وأسبابها •

وهذه الاسباب هي سبب تكوين العادم في هذه المرحلة •

العادم البشرى والمادى

ان تقويم أى عمل من الاعمال يخضع لمعادلين : الانفاق والانتاج ، فاذا زاد معادل الانفاق عن معادل الانتاج زيادة عن المتعارف عليه • كانت الخسارة ، واذا تساوى أو زاد معادل الانتاج كان الربح •

وعلى ضوء هذا المقياس نستطيع أن نقنن العملية التعليمية تقنينا يخضع لقوانين المكسب والخسارة •

ثم ان الضابط الوحيد لهذه العملية هو الامتحان ، ومهما قيل عن الامتحانات من أنها ليست مقياسا دقيقا لقياس مستوى المتحنين ـ ومع تسليمنا بهذا ـ فانه لا يوجد لدينا مقياس أدق منه •

وامتحان الشهادة الابتدائية في العام الماضي يصلح لأن يكون مقياسنا للتعرف على العائد والعادم في هذه المرحلة •

فقد تبين حسب الاحصائيات ـ مع ملاحظة ما يتبع في الامتحانات من مراجعات بغية اظهار النتائج محسنة ـ تبين ما يأتى :

أن عدد المقيدين بالصف السادس ٤٨٦٣٨١ تلميذا وتلميذة •

وان عدد المنتظمين منهم ٤٥٠١٨١ ، وأن عدد المتقدمين للامتحان ٣٨٢٧٧٢ ، وان عدد الناجحين

١٨١٧٧٩ تلميذا وتلميذة وبما ان الميزانية على عمومها تقدر حسب العدد المقيدة فتكون النتيجة بنسبة عدد الناجحين الى عدد المقيدين ٢٦٫٨ أى أن العائد البشرى هو هذا الرقم ، وان العادم ٧٣٫٢ .

وهذا العادم يمثل العادم البشرى والمادى على السواء ، اذ أن الميزانية العددية للتلاميذ مقابلة بميزانية نقدية ، فاذا كانت الميزانية ٦٠ مليونا من الجنيهات تقريبا ، فان العادم يكون حوالى ٤٤ مليونا من الجنيهات .

ولا نستطيع أن نقول ان هذا المبلغ كله عادم الا على سبيل التجوز ، اذ أن النتائج ١٠٠٪ غير ممكنة ، وأن الانصاف يقتضينا أن نقرر فقط ارتفاع نسبة العادم ارتفاعا مزعجا .

ومن الزاوية القومية فان هذا العادم البشرى يزيد رصيدنا من الاميين الامر الذى دفع الى انشاء ادارة خاصة بتعليم الكبار ، والذى ستكون موارده البشرية حتما من عادم تعليم الصغار . ولا ندرى هل سينجح نظام تعليم الكبار فى القضاء على الامية ، أم سيكون عادمه محتاجا الى نظام تعليم كبار الكبار ؟ والى أى مدى زمنى ستظل هذه المشكلة المتسلسلة . الله أعلم . وما أحوجنا الى دعم التعليم الابتدائى للقضاء على هذه المشكلة القومية فى مهدها .

ولتقليل هذا العادم نقترح على المدى القريب والبعيد ما يأتى :

- جعل الترسيب فى الصف الثانى وعدم السماح للنقل الى الصف الثالث الا باجتياز اختبار مبسط فى الكتابة ومبادىء الحساب .

- دعم التعليم الابتدائى بالعناصر الممتازة من حملة المؤهلات العالية فى الوظائف الاشرافية الفنية والادارية .

- تشجيع المدرسين الحاصلين على مؤهلات عالية فى التعليم الابتدائى على البقاء فيه ، وعدم تركه الى المراحل الاخرى .

- توجيه الدورات التدريبية الى انماء المدرسين علميا قبل التوجيه التربوى .

- امتصاص العناصر غير المؤهلة علميا فى وظائف كتابية بالتدريج واحلال الكفايات العلمية محلهم عن طريق التعيين أو النقل .

- الابقاء على نظام مدرس الفصل فى الصفين الاول والثانى فقط ، والرجوع الى نظام مدرس المواد على أساس تخصصى .

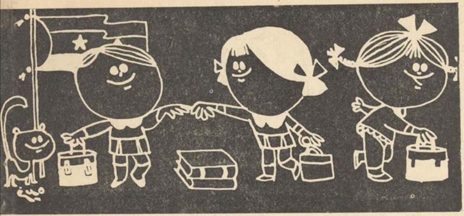
- تحويل دور المعلمين الى كليات جامعية تأخذ طلابها وطالباتها من حملة الثانوية العامة وثانوية الأزهر ، وقيامها على شعب تنتظم فيما تنتظمه مواد الدراسة بالمدرسة الابتدائية .

هيأ الله لنا من أمرنا رشدا .

سالم محمد غانم

اقرأ فى العـــدد القـــادم :

- مدرســـة المســـتقبل — د. فؤاد البهى
- مستقبل التعليم فى مصر — أحمد خاكى
- هيكل البناء والمحتوى فى التعليم — أديب ديمترى



مستقبل التعليم الابتدائى

(١)

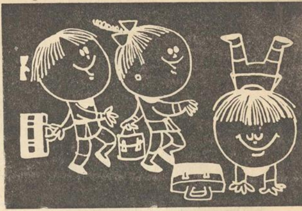
لسنا فى حاجة الى تأكيد أهمية التعليم فى المرحلة الابتدائية باعتبار أنها الاساس الذى يقوم عليه التعليم كله ، وعلى صلاح هذا الاساس أو فساده يتوقف ـ الى حد كبير ـ صلاح التعليم فى المراحل الأعلى أو فساده كذلك . ولا يقل أهمية عن ذلك أن نسبة ضخمة من الأطفال ينتهى تعليمهم المدرسى بانتهاء هذه المرحلة ، ويخرجون لمواجهة الحياة ، ويتوقف نجاحهم كمواطنين فى المجتمع على مقدار ما سلحوا به فى خلال المرحلة من اتجاهات ، وما اكتسبوه من مهارات ، وما حصلوا من معلومات .

ولهذا السبب الأخير ارتبط التعليم فى المرحلة الأولى دائما بالمبدأ الديمقراطى أكثر مما ارتبطت به أية مرحلة تعليمية أخرى ، أو أصبحت هذه المرحلة ـ طبقا لهذا المبدأ ـ هى القاعدة التعليمية العريضة التى ينبغى أن يعبرها جميع أبناء الشعب عن طريق الالزام .. الزام الدولة بأن توفر مكانا لكل مواطن فى هذه المرحلة بالمجان ، والزام ولى الأمر بأن يلحق ابنه بها والا استهدف للعقوبة التى يقررها القانون . كما اقتضى هذا المفهوم ضرورة أن تهيىء هذه المرحلة حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات الأساسية التى لا يستغنى عنها أى مواطن ، سواء أكان مقدرا له أن يواصل التعليم فى المراحل الأعلى ، أو أن تنقطع به السبيل فيقف عند نهاية المرحلة ليشق طريقه فى الحياة العملية .

وتأسيسا على هذا المفهوم للمرحلة الابتدائية بصورتها الراهنة يمكننا أن نحدد المعايير التى تعيننا فى تقويم التعليم الابتدائى فى مجتمعنا ، وأن نتبين عناصر النجاح وعناصر الاخفاق فيه ، وأن نحدد موقفنا اليوم بعد ثمانية عشر عاما من الجهود التى بذلت فيه ، والأموال التى أنفقت عليه ، وأن نقترح فى ضوء كل أولئك أساليب العلاج والتطوير .

(٢)

ما دام التعليم فى المرحلة الأولى الزاميا كما ذكرنا ، وما دام حقا لكل مواطن ـ فان المعيار الأول للتقويم يكون : هل وفت الدولة بالتزامها نحو توفير الفرص لجميع المواطنين حتى ينالوا هذا



د. محمد محمود رضوان

الحق ؟ وهل استجاب أولياء أمور الأطفال فأتاحوا لأبنائهم وبناتهم اغتنام هذه الفرص ؟

وأسارع الى القول فى صراحة : ان الدولة برغم الجهود التى بذلتها ، والأموال التى أنفقتها ، وبرغم التوسع الضخم الذى قامت به ـ لم تحقق حتى الآن ما كان ينبغى أن تحققه ، ولا يزال جهدها فى هذا الصدد دون الكفاية .

صحيح أن عدد التلاميذ المسجلين فى المرحلة الابتدائية قد تضاعف فى سنى الثورة ، فارتفع من نحو مليون ونصف فى عام ١٩٥٢ الى ما يقرب من أربعة ملايين فى هذا العام . ومع هذا فان **هناك نحو ٤٢٪ من الأطفال الذين يقعون فى سن الالزام (من ٦ الى ١٢) لا يزالون محرومين من فرص التعليم ، وتلك وصمة فى جبين مجتمعنا ما كان ينبغى أن تكون** ، ويزيد من فداحة هذه الوصمة أن نسبة الحرمان ليست موزعة توزيعا عادلا ، فثمة مناطق بلغت نسبة الاستيعاب فيها ٩٠٪ على حين أن مناطق أخرى لم تتعد فيها هذه النسبة ٦٠ ٪ .

(*) مدير عام التعليم الابتدائى

ولا يمكن أن يتعلل بأن المدارس تقبل كل من يتقدمون اليها ممن يقعون فى سن الالزام ، بل انها تقبل الكثيرين ممن هم دون سن الالزام ، فتلك فى الحقيقة حجة علينا وليست لنا .. ذلك أن هناك سببين لعدم تقدم الأطفال الملزمين ، أولهما أن هناك نجوعا وكفورا نائية أو قليلة السكان لما تتح فيها الخدمة التعليمية بعد ، وقد شرعت الوزارة تعنى بهذه المناطق فى العامين الأخيرين فشجعت قيام المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين فيها ، ودعمت الجهود الذاتية بالعون المادى وبالمدرسين والتجهيزات ، وذلك عمل مشكور نأمل أن يتسع ليغطى جميع النجوع والكفور فى سنوات قلائل ان شاء الله . أما السبب الآخر ـ وهو الأخطر ـ فهو أن كثيرا من الآباء يحجمون عن الحاق أبنائهم وبناتهم بالمدرسة الابتدائية اما لنقص فى الوعى ، واما لأسباب اقتصادية أو تقاليد اجتماعية معينة ، **وهنا تقع المسئولية لا على أجهزة وزارة التربية وحدها ، وانما تشاركها فيها جميع الأجهزة من ادارة محلية ، ومنظمات سياسية وشعبية ، كما تشاركها أجهزة الاعلام والارشاد والوعظ الدينى ،**

فاذا نشطت هذه الأجهزة فى القيام بمسئولياتها اقتنع أولياء الامور أن عملية التعليم هى عملية استثمار فوق أنها عملية تثقيف وتنوير ٠٠ أما القلة التى لا تستجيب للتوعية فثمة حكم الالزام وما يقضى به من عقوبات ينبغى أن تنال من الجدية مالا تناله حتى اليوم ٠٠ ومن العجيب أننا – ونحن لم نستوعب بعد الا ٧٦٪ من الاطفال الملزمين – نتساهل أمام ضغط الآباء المتحمسين للتعليم فنقيد أطفالا فى الصف الأول الابتدائى فى سن الخامسة والنصف وفى سن الخامسة بل أقل ، فيشغلون أماكن كان ينبغى أن تكون حقا للنسبة المحرومة ، وأعجب من ذلك أننا – بهذا التساهل – نرضى الجمهور ، ولكننا فى الوقت نفسه نجافى أبسط المبادىء التربوية ، فثمة حد للنضج العقلى والجسمى لا يبلغه الطفل الا فى السادسة أو نحوها ، وهو الحد اللازم لتقبل المنهج الدراسى الذى وضعه المختصون للصف الأول الابتدائى ٠ ولا ريب أن قسر صغار السن على تلقى هذا المنهج ولما يبلغوا النضج الكافى له قد يصيبهم فيما بعد بضرر بالغ قد يخفى على الكثيرين ٠

ولكن التساؤل سيظل قائما : هب أن جميع الآباء استجابوا ، فهل ثمة أماكن تستوعب الجميع ؟

والجواب – مع الأسف الشديد – لا ٠٠٠
لقد كانت هناك فى أول سنوات الثورة حماسة بالغة لتعميم التعليم الالزامى المجانى ، **وصرح وزراء التربية المتعاقبون بأننا سوف نبلغ الاستيعاب الكامل بعد عشر سنوات** ، وقامت مؤسسة أبنية التعليم لتنشىء ٤٠٠ مدرسة كل عام فى خلال سنوات عشر ٠٠ ولكن كان كل أولئك أحلاما ٠٠٠

والعجيب أن هناك صيحات كانت ترتفع بين الحين والحين للحد من التوسع فى التعليم الابتدائى وكانت هذه الصيحات تجد استجابة فى بعض الاحيان من ولاة الأمور ، ومن ذلك ما أوصت به اللجنة الوزارية للقوى العاملة – فى تقريرها الذى أذاعته فى ١٩٦٥ – من توقف عند نسبة ٨٠٪ من الاستيعاب ٠ **وشرعت وزارة التربية فعلا فى بهذه التوصية فتراخت فى سياسة الانشاء والقبول فزدنا تخلفا على تخلف ، ولم نتنبه الى فساد هذه السياسة الا بعد عامين حيث عدنا الى سباق الزمن من جديد** ، ولكن هذه العودة – مع الأسف – كانت فى ظروف المعركة المصيرية التى تعيشها البلاد ، والتى تضطرنا الى الحد من الانفاق قدر ما نستطيع ٠ ومع هذا فقد وضعت الخطة الخمسية الثالثة على أساس أن تبلغ نسبة الاستيعاب ٩٠٪ فى نهاية ١٩٧٥ ، وأن تبلغ ١٠٠٪ فى نهاية الخطة الخمسية الرابعة فى عام ١٩٨٠ ٠
وهذا أضعف الايمان ٠

(٣)

وما دام مفروضا فى التعليم فى المرحلة الاولى أن يتيح الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات الأساسية لكل مواطن ، فان المعيار الثانى ينبغى أن يكون :

هل السنوات الست المحددة للالزام حاليا ، بما تتضمنه من مناهج وخبرات تهىء فعلا الحد المعقول اللازم للمواطن ، وبخاصة لأولئك الأطفال الذين تنقطع بهم السبيل فيقفون عند نهاية المرحلة الأولى ولا تتاح لهم فرص مواصلة التعليم ؟

والجواب على سبيل القطع : لا ٠٠٠

واذا كان هذا القدر من المعلومات والخبرات والمهارات التى يمكن استيعابها على مدى ست سنوات كافيا فى الماضى – فبديهى أنه لم يعد كافيا اليوم حيث نعيش عصر العلم والتكنولوجيا ، وحيث التطور الاجتماعى سريع : وحيث تعقدت المشكلات ونمت العلاقات وأصبحت الخبرات المحلية لا تكفى وحدها فى تربية المواطن المستنير ٠

وصحيح أن وسائل المعرفة الحالية من صحافة واذاعة مسموعة ومرئية تسهم فى التثقيف والتنوير بما لم يكن متاحا من قبل ٠٠ ولكن – مع هذا – فان دور التعليم المقصود المنظم فى المدرسة أساسى ، بل ان وجود هذه الاجهزة التثقيفية فى عصرنا هذا يلقى على المدرسة أعباء جديدة لم يكن لها بها عهد من قبل ٠

ولا تحل المشكلة باعادة النظر فى مناهج المدرسة الابتدائية ، وان كان ذلك ضروريا بتزويد هذه المناهج بالاساسيات الجديدة الضرورية ورفع مستواها بما يحتاج اليه المواطن المستنير ، اذ ان التكديس ضرره أكبر من نفعه ٠ **وانما الحل الجذرى هو مد فترة التعليم الالزامى لكى يصبح ثمانى سنوات أو تسعا** ، فاذا تهيأ لنا التغلب على المشكلات المادية والبشرية التى تواجهنا حينما نأخذ بهذا الاتجاه فان علينا أن نعيد صياغة أهداف المرحلة – وبالتالى مناهجها – من جديد ٠٠ وحينئذ نستطيع أن نهيىء للتلميذ فى فترة

الالزام الحد الادنى المعقول من المعارف والخبرات الاساسية ، سواء أواصل التعليم بعد ذلك أم خرج الى الحياة العملية ٠

وهذا الامل ليس عريضا ٠٠ وليست الاعباء التى يلقيها علينا باهظة بل الحق أننا خطونا خطوات فى هذا الطريق ، فقد استوعبت المرحلة الاعدادية فى هذا العام جميع التلاميذ الذين تقدموا اليها ممن نجحو فى شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، وصحيح أن بعض المحافظات لقيت عنتا ومشقة فى سبيل ذلك ٠٠ وصحيح أن كثيرين من الناجحين ـ وبخاصة فى الريف ـ لا يتقدمون للالتحاق اذ يؤثرون العمل مع آبائهم لأسباب اقتصادية فى الاغلب الاعم ، أو لعدم وجود مدرسة اعدادية قريبة ، وصحيح أنه ـ اذا امتدت فترة الالزام ـ سوف يزداد عدد التلاميذ الذين يلحقون بالصف السابع اذ لن يكون ثمة امتحان عام عنيف كامتحان الشهادة الابتدائية الحالى ٠٠ كل هذا صحيح ، ولكن تحقيق الامل ممكن اذا خططنا له منذ الآن ليكون التنفيذ فى بدء الخطة الخمسية الرابعة ، أى ابتداء من عام ١٩٧٦ ، ومبلغ علمى أن وزارة التربية جادة فعلا فى الأخذ بهذه السياسة ٠

(٤)

وأما المعيار الثالث الذى يصطنع فى الحكم على التعليم الابتدائى ومدى نجاحه أو اخفاقه ، فهو معيار « العائد » من هذا النوع من التعليم ،والى أى حد يتعادل هذا العائد مع ما ينفق عليه من أموال ٠ وحينماننظر الى العائد فلا بد أن تشمل نظرتنا الناحيتين جميعا ، الكم والكيف ،ويشمل الكيف « المستوى التحصيلى » الذى يتكشف فى المعلومات والمهارات ، و « المستوى التربوى » الذى يتكشف فى الاتجاهات والقيم والسلوك ٠

ودعنا نقف وقفة قصيرة عند الجانب الاول ولعل نظرة الى بعض الاحصاءات الخاصة بتلاميذ الصف السادس الابتدائى تلقى ضوءا على ما نسميه (الفاقد) فى التعليم ٠

بلغ عدد التلاميذ المقيدين فى الصف السادس (طبقا لاحصاء ١٥ نوفمبر ١٩٦٩) ٤٨٢٩٤٧ تلميذا وتلميذة ، أما المنتظمون منهم فى الدراسة فعلا (١) فى يوم ١٩٧٠/١/٣١ فقد بلغ عددهم

(١) يرجع ذلك الى أن هناك تلاميذ يتسربون ، اما بالانقطاع ، واما بالهجرة ، وبطول انقطاعهم ولكن أسماؤهم تظل مسجلة اذ لا يجوز فصل التلاميذ طبقا لقانون الالزام ».

٤٥٠١٨١ ، تقدم منهم لامتحان الشهادة الابتدائية ٣٨٢٧٨٢ وحضر الامتحان فعلا ٣٦١٧٩٦ نجح منهم ١٨١٧٧٩٠ ومع أن نسبة النجاح للذين حضروا الامتحان على مستوى الجمهورية (٥٦ر٤٪) تعد نسبة معقولة وخاصة اذا عرفنا أن الحد الادنى لدرجة النجاح هو ٥٠٪ فى كل مادة (٢) ، وأن التربية الدينية كانت من بين مواد الامتحان لأول مرة فى العام المذكور ـ مع هذا فان العبرة ليست بعدد الناجحين ممن حضروا الامتحان ، ولكنها بعدد الناجحين بالنسبة الى المقيدين فى الصف السادس ، أو ـ على الأقل ـ بالنسبة لعدد المنتظمين فى الدراسة والذين سجلوا فى يوم ١٩٧٠/١/٣١ ٠ **واذا نظرنا الى الأرقام السابقة وجدنا النتيجة مفزعة ، فنسبة الناجحين الى المنتظمين تبلغ ٤٠٪ تقريبا ، أى أن هناك نحو ٦٠٪ من تلاميذ الصف السادس اما يتخلفون عن الامتحان ، واما يرسبون فيه ، وهؤلاء وأولئك يعطون مصدقة بأنهم اتموا فترة الالزام، ويخرجون الى الحياة بهذا الزاد الناقص ، وأكبر الظن أن معظمهم يرتد الى الأمية من جديد ٠**

فاذا رجعنا الى الوراء ست سنوات لنرى كم كان عدد المستجدين بالصف الاول الابتدائى فى عام ١٩٦٥/١٩٦٤ ، وجدنا هذا العدد نحو ٦٥٠ ألف تلميذ وتلميذة ، لم يصل منهم الى الصف السادس الا ٤٥٠١٨١ ولم يتم الدراسة منهم بنجاح الا ١٨١٧٧٩ كما ذكرنا ٠

فالصورة ـ كما ترى ـ ليست مشرقة ، وهى تؤكد ما ذهبنا اليه آنفا من ضرورة تضافر جهود جميع الاجهزة فى التوعية ، والحيلولة دون تسرب التلاميذ فى سنى الدراسة ، بالاضافة الى الجهود التى ينبغى أن تبذل فى تحسين العملية التعليمية ذاتها ٠ ولكنى أسارع فاطمئن القارىء الى أن الصورة التى أوضحناها انما تمثل آثار السنوات الماضية حينما كان النقل فى جميع سنوات الدراسة آليا ٠ ولعل نتائج العام الدراسى الحالى أن تكون أصدق تمثيلا للحالة الراهنة، اذ أن تلاميذ الصف السادس فى هذا لعام هم أول دفعة طبق عليها نظام الامتحان فى نهاية الصف الرابع وتشير نتائج المتابعة الى أنهم ـ فى الأغاب الأعم ـ أرفع مستوى تحصيليا ، وأن ظاهرة التلميذ الأمى قد اختفت أو هى فى طريقها الى الاختفاء ، ومرد

(٢) الحد الادنى للنجاح فى الشهادتين الاعدادية والثانوية العامة ـ فيما عدا اللغة العربية ـ هو ٤٠٪ .

ذلك أن الوزارة قد عنيت منذ ثلاث سنوات بالتركيز الدقيق على أساسيات القراءة والكتابة فى الصفين الاول والثانى ، ووضعت لذلك نظاما دقيقا يضمن ألا ينتهى العام الا وجميع تلاميذ هذين الفصلين يتقنون هذه الاساسيات ، كما عنيت بعلاج المتخلفين ·

وثمة ظاهرة أخرى لا نستطيع أن نغفلها ونحن نتحدث عن العائد من التعليم الابتدائى والفاقد فيه · وهى لا تظهر الا فى المناطق النائية فى بعض المحافظات ، فنحن اذ نشكو التكدس الضخم فى فى فصول القاهرة والاسكندرية ومعظم عواصم المدن بل وفى كثير من القرى ، حيث يشتد الاقبال على التعليم ونرى - على العكس من ذلك - التخلخل المفزع فى فصول هذه المناطق النائية ، فثمة مدرسة فى محافظة مطروح - مثلا - يبلغ عدد المنتظمين من تلاميذها ٤٨ تلميذا موزعين على ستة فصول ، وتبلغ نفقاتها من المرتبات وايجار المبنى وثمن المياه ٢٢٥٠ جنيها سنويا ، أى أن تكلفة التلميذ الواحد تبلغ نحو ٤٧ جنيها ، على حين أن متوسط تكلفة تلميذ المدرسة الابتدائية على مستوى الجمهورية لا يزيد على ١٢ جنيها ·

وليست هذه هى المدرسة الوحيدة فى نفس المحافظة ، بل ان هناك أربع عشرة مدرسة تشبهها فى هذا الوضع ، وثمة مشروع تقدمت به مديرية التربية والتعليم فى مطروح لعلاج هذه الحالة **بتجميع تلاميذ المدارس المتقاربة فى مدرسة مركزية كبير** ، على أن تدبر الوزارة وسائل نقل التلاميذ من القرى التى يسكنونها الى المدرسة واعادتهم اليها بعد انتهاء اليوم المدرسى ·· وهذا الاسلوب متبع فعلا فى ألمانيا الديمقراطية ، كما أن بلغاريا - كما علمنا من وزير التربية فيها حين اجتمعنا به مؤخرا - ستنتهج هذا الاسلوب فى خطتها الجديدة **وهو أسلوب لا يوفر النفقات فحسب ، وانما يضمن انتظام التلاميذ ، كما يكفل تحسين الخدمات التعليمية حينما تركز الجهود والامكانات فى مدرسة مجمعة ·**

(٥)

فاذا تركنا جانب الكم ·· واذا تركنا المستوى التحصيلى للتلاميذ ، **فان هناك العملية التربوية الاصيلة ·· عملية تكوين المواطن الصالح القادر على التكيف مع مجتمعه ، المزود بالاتجاهات العقلية والقيم الخلقية والروحية والقومية السليمة ·**

وهنا لا بد أن نعترف أن أغلبية المدارس الابتدائية الراهنة عاجزة عن اداء رسالتها فى هذه الناحية على الوجه الذى نرتضيه ، وأن القلة التى تواتيها الظروف لأداء الرسالة انما تعتمد على جهد خارق تبذله ، وعلى فدائية منقطعة النظير ·

ولا بد أن نكون صرحاء مع أنفسنا اذا أردنا الاصلاح الحق ·· واليك الصورة على حقيقتها :

١ - المبنى المدرسى الذى صمم ليتسع لثلاثمائة تلميذ ، كدس فيه اليوم ثلاثة آلاف تلميذ ·· ومن ثم فلا أفنية ولا ملاعب ولا مرافق للأنشطة التربوية أو الجمعيات أو التربية الفنية الخ ··· وبديهى أن النظام المدرسى Discipline أو عملية (الضبط والربط) كما يسمونها ·· لا يمكن أن تتحقق فى مثل هذه الظروف ·· وبديهى أن الطفل اذا لم يعود منذ صغره النظام والنظافة فمن العسير حمله عليها بعد أن يشب عن الطوق

٢ - معظم المدارس فى العواصم ، وفى القرى التى تؤوى المهجرين ، تعمل على نظام الفترتين ، وكثير منها يعمل فترة ثالثة لفصول الخدمات ، ومعنى هذا أن اليوم المدرسى أصبح أربع ساعات متعاقبة لكل فترة ، فليس ثمة فرصة للقيام بأى نشاط تربوى خارج المنهج الدراسى ، والانشطة التربوية هى عماد التربية الأساسى ·

٣ - ارتفعت كثافة الفصل فى مدارس المدن وكثير من مدارس الريف التى يشتد فيها الاقبال على التعليم الى ستين طفلا ·· أو سبعين · ويجلس أربعة تلاميذ على المقعد الذى يتسع لاثنين ، بل ان هناك أطفالا فى كثير من الفصول يقضون الساعات الأربع واقفين · فاذا عرفنا أن العملية التعليمية **تعتمد أساسا على مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال · ادركنا لماذا يعجز المدرس عن اداء واجبه** ·· سواء فى استخدام طرق التدريس المجدية ، أو فى تهذيب الأطفال وعلاج مشكلاتهم السلوكية فى مثل هذا الفصل المكدس ·

٤ - المدرسة الابتدائية - كمدرسة الزامية - يتحتم عليها أن تقبل جميع الاطفال سواء أكانوا أسوياء أم معوقين ·· وهذا التعويق يتمثل فى ضعاف العقول والبلهاء وضعاف السمع والبصر الخ ···

وليس لدينا الا قلة لا تذكر من مدارس وفصول التربية الخاصة التى يفترض أن يتعلم فيها أمثال هؤلاء المعوقين ·· وهذه النسبة من التلاميذ الذين لا تجدى معهم أساليب التعليم العادية مفروضة

على المدارس فرضا ٠٠ وينقل هؤلاء الاطفال نقلا آليا من صف الى صف وهم لا يفيدون من الدراسة شيئا ٠

٥ ـ قضت ظروف تجنيد الذكور من المدرسين أن يقصر التعيين على خريجات دور المعلمات ٠٠ واضطرت الوزارة الى الاستعانة بالفائض فى سد العجز الصارخ فى المحافظات التى لا تكتفى ذاتيا بخريجاتها ٠٠ مثل قنا ومطروح وكفر الشيخ وأسوان وسوهاج والبحر الاحمر الخ ٠٠ ويعين هؤلاء فى الاماكن الخالية بهذه المحافظات ، وهى ـ عادة ـ البقاع النائية فى أطرافها حيث لا تتوفر وسائل المعيشة الميسرة ٠٠ والضحايا دائما هم الأطفال ٠

٦ ـ لم تستطع الوزارة حتى الآن ، وبالرغم من الجهود التى تبذل ، أن توفر النسبة المقررة من نصاب المدرسين والمدرسات ، وهى ٢ر١ لكل فصل دراسى ٠٠ فاذا عرفنا أن أغلبية هيئات التدريس فى المدن والعواصم من الاناث (١) ، واذا عرفنا أن ظروف المدرسات تقتضى كثرة الاجازات ، أدركنا مدى الخلخلة والاضطراب الذى تعانيه المدرسة الابتدائية حينما تتغيب ثلاث أو أربع مدرسات لمدد طويلة ، وخاصة اذا عرفنا أن الدراسة فى المدرسة الابتدائية تسير على نظام مدرس الفصل ومعنى هذا حرمان فصل بأكمله من العملية التعليمية والتربوية فترة قد تمتد الى شهر أو شهرين ٠

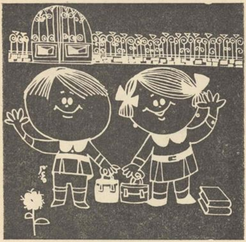
* * *

هذه بعض المعوقات سقتها على سبيل الاستشهاد لا الحق ، ولم أذكر الأثاث المدرسى الذى أصبح حطاما بعد أن تحمل الاعداد الضخمة التى تتواكب عليه طوال النهار والمساء سنوات طوالا ٠٠

ولم أذكر وعورة الطرق ومشقة الانتقال فى الريف سواء للمدرسين والمدرسات أو لأجهزة التوجيه الفنى ٠٠ ولم أذكر الفقر المدقع فى الاجهزة التعليمية والوسائل البصرية ، ولم أذكر المبانى المتهالكة التى ناءت وتريد أن تنقض الخ٠

وبعد كل هذا ٠٠ هل نتوقع عملية تربوية أصيلة ؟ وهل ننحى على المعلمين باللائمة ؟

(١) يبلغ عدد المدرسات فى كل من القاهرة الاسكندرية ثلاثة امثال عدد المدرسين ٠



(٦)

وبعد ٠٠ فما السبيل ؟

ان الدولة تولى قضية التعليم فى هذه الايام عناية خاصة ، وان مؤتمرا سيعقد فى خلال هذا الشهر لمناقشة مستقبل التعليم العصرى ٠

وقضية التعليم الابتدائى واضحة كل الوضوح ٠٠ وليس يعوزها الا حسم كذلك الحسم الذى اصطنعته الدولة فى مشكلة المواصلات ٠

سياسة مخططة للمبانى المدرسية ، بحيث لا تحل الخطة الخمسية الرابعة الا وقد حللنا هذه المشكلة ، وألغينا نظام الفترتين ، وعدنا الى نظام اليوم الكامل ٠

سياسة مخططة للتوعية ، وعلاج مشكلة التسرب وحسم فى تنفيذ قانون الالزام ٠

سياسة مخططة لمد فترة الالزام الى ثمانى سنوات أو تسع بحيث يبدأ التنفيذ فى أول الخطة الخمسية الرابعة ، ثم اعادة النظر فى مناهج المرحلة فى ضوء هذا الالزام الجديد ، بما يقتضيه من العناية بالنواحى العملية ، والصناعات البيئية ، تدريبا لأولئك الذين سينتهى تعليمهم فى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ، ثم مشروع مخطط لتدريب المدرسين فى كل محافظة ٠

والأمل كبير فى أن يعود المجندون من المدرسين بعد النصر القريب ان شاء الله ٠٠ لتحل مشكلة النصاب ٠٠ ومشكلة الاغتراب ٠٠ ومشكلة التأنيث فى هيئات التدريس ٠

محمد محمود رضوان

تطوير مناهج العلوم في التعليم العام

د. رشدي لبيب

منذ بدأت قضية التعليم تحتل مكانا بارزا فى أذهان جميع الناس على مختلف المستويات ، ازداد الالحاح على ضرورة اعادة النظر فى مناهج العلوم فى المراحل التعليمية المختلفة ، بل ان هناك من يخطئون فيتصورون أن تطوير التعليم نحو العصرية يقتصر على تغيير مناهج العلوم والرياضيات باعتبار أن هذين الميدانين هما جوهر الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة . ومع أننا ندين هذه النظرة الجزئية لتطوير التعليم ، الا أننا نؤيد أن مناهج العلوم بصورتها الحالية تعد أحد مظاهر تخلف تعليمنا عن روح العصر .

وفى الحق ، ان جهودا عديدة بذلت فى السنوات الأخيرة من أجل تطوير مناهج العلوم ، ولكن للأسف لم تكن معظم هذه الجهود مجدية ، لأنها تمت فى ظل مفاهيم قديمة للعلم ومضمونه ولأهداف تدريس العلوم وأسسه . ومن ثم ، فاننا نعتقد أننا فى حاجة أولا للتخلص من هذه المفاهيم ، والنظر فى بناء مناهج العلوم على أسس جديدة نابعة من فهمنا للتطور العلمي المعاصر ، ومن وظيفة العلوم فى تطوير حياتنا . ولذلك فان حديثنا التالى سوف يتناول ثلاث نقاط رئيسية :

أ ـ الحاجة الى اعادة النظر فى أسس مناهج العلوم .

ب ـ نمو أسس جديدة لبناء مناهج العلوم .

جـ ـ مقترحات بشأن التخطيط العام لمناهج العلوم .

الحاجة الى اعادة النظر فى أسس مناهج العلوم :

لقد مر تدريس العلوم بمراحل عدة ، تركت كل منها بصماتها على المنهج . فعندما بدأت العلوم تحتل مكانها بين مواد الدراسة فى مناهج التعليم بعد بداية نهضة العلوم الحديثة فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، كان الطابع الوصفى والنفعى والدينى يغلب عليها بحيث اتجه الاهتمام نحو تقديم بعض الحقائق العلمية مع العناية باظهار عظمة الخالق ، وتوضيح بعض التطبيقات العملية التى تشير الى قيمة هذه الحقائق ، ومع بدء الاهتمام فى الجامعات بالدراسات العلمية ، مع اقتصار التعليم العام (وخاصة فى المرحلة الثانوية) على فئة قليلة من الأفراد تعد نفسها للالتحاق بالتعليم العالى ، بدأ تدريس العلوم فى التعليم العام يتجه نحو اعداد الطلاب لمتابعة دراستها فى التعليم العالى ، بصرف النظر عن أهميتها فى حياته الحاضرة أو فى تكوين شخصيته . ولكن ، بعد أن ازداد الاقبال على التعليم العام ، أصبح من الضرورة البحث عن الدور الجديد الذى يمكن أن تقوم به العلوم فى اعداد الطلاب للحياة ، وخاصة بعد أن أصبح تأثير العلوم فى حياة الناس أجمعين تأثيرا واضحا . وهنا ظهر اتجاهان ، أحدهما يؤكد أهمية تدريس الطلاب على التفكير العلمى كهدف



أساسى من تدريس العلوم ، والآخر دعا الى ربط مناهج العلوم بحياة الفرد ومطالب المجتمع عن طريق تقديم الحقائق العلمية ذات القيمة المباشرة وهو ما يسمى بالاتجاه الوظيفى . ولكن بظهور الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة أصبح من الضرورى مراجعة كثير من المفاهيم التى ترسبت خلال هذه المراحل المختلفة .

ولعل من المفيد لنا ، قبل التعرض للأسس الجديدة لمناهج العلوم ، أن نشير الى بعض السمات التى تتسم بها مناهجنا ، والتى تحتاج فى رأينا الى تغيير جذرى :

١ ـ قصور مفهوم العلم :

ان مناهجنا باهتمامها أساسا برصد الظواهر ووصفها دون الاهتمام بدراسة أسبابها والقوانين التى تحكمها انما تعبر عن مرحلة مختلفة من العلم . فمعرفة التفاعلات الكيميائية التى تتم بين المواد المختلفة ، والتغيرات التى تحدث فى سلك حينما يمر به تيار كهربى ليس الا بداية العلم ، والاقتصار على وصف هذه الظواهر هو وقوف بالطالب عند عتبة العلم ، فالعلم فى صورته الحديثة يهتم أساسا بالوصول الى القوانين التى تحكم هذه الظواهر وتفسرها ، وعن هذا الطريق أصبح العلم سلاح الانسان فى السيطرة على الطبيعة ، فمن غير معرفة القوانين التى تحكم التفاعل الكيميائى لم يكن ممكنا للانسان أن يحدث هذا التفاعل ويوجهه الى انتاج المواد البديلة عن المواد الطبيعية . وبدون معرفة الانسان لأسباب نزول المطر لم يكن قادرا على احداث المطر الصناعى .

٢ ـ سوء فهم لتطور العلم :

من الملاحظ أن مناهجنا فى تطوراتها العديدة اهتمت أساسا باضافة موضوعات جديدة دون احداث تغييرات فى الهيكل العام للمواد العلمية ، مما يدل على أننا نتصور أن التطور العلمى المعاصر هو « تطور كمى » فحسب . وقد أدى هذا الاتجاه الى ازدحام المنهج بالعديد من الموضوعات التى تثقل كاهل الطالب دون أن تفيد كثيرا فى رفع مستواه أو تزويده بنظرة علمية شاملة للعلم فى صورته المعاصرة .

وبالاضافة الى ذلك ، لم يخل المنهج من تناقض عناصره ، اذ أننا نضيف الجديد دون أن ندرك أنه يشكل مرحلة جديدة فى العلم تحجب مراحله السابقة . **اننا فى حاجة الى أن ننظر الى تطور العلم نظرة مغايرة ، بحيث نعطى للتطور الكيفى للعلم الأولوية . وهذا يعنى أن أى جديد يضاف للمنهج ينبغى أن يغير من المضمون الكلى له بحيث يحل دائما محل القديم . ومن الطبيعى ، أننا لا نعارض تدريس تطور النظريات العلمية ، ولكن بشرط أن يتم هذا فى حدود أهداف تدريس تاريخ العلم .**

٣ ـ قصور النظرة الشاملة لمضمون العلم :

ان التطور الحديث أدى الى وضوح الهيكل العام للعلوم المختلفة الذى يقوم على أساس بعض النظريات والقوانين والمفاهيم التى تجمع فى وحدة واحدة جزئيات هذا العلم . فالقانون الدورى لترتيب العناصر مثلا يجمع مختلف العناصر فى شكل عام (الجدول الدورى) يمكن فى ضوئه استنتاج خصائص العناصر المختلفة . والنظرية الحركية الجزيئية تقدم تفسيرا شاملا لسلوك الغازات ، وهكذا الأمر بالنسبة لكثير من تفصيلات العلم . **ويبدو أن هذا الهيكل العام غير واضح**

فى مناهج العلوم بمدارسنا ، بدليل أنها تزدحم بكثير من التفصيلات التى يمكن الاستغناء عنها لو أننا وجهنا مزيدا من الاهتمام لاساسيات العلم • على ان المناهج تحوى أحيانا هذه الاساسيات ، ولكنها لا تستخدم فى جمع شتات المعلومات فى وحدة واحدة •

٤ ـ النزاع بين الأكاديمية والوظيفية :

مازالت مناهجنا تعانى من ذلك الصراع بين الفكر النظرى التجريدى وبين الفكر الوظيفى •• فأحيانا يدور الجدل بين من يرون تقديم الحقائق والقوانين العلمية المجردة ، وبين هؤلاء الذين ينادون بضرورة تزويد الطلاب بتلك المعلومات والمعارف ذات التطبيق المباشر فى حياة الطلاب • وأحيانا أخرى ، تثور هذه القضية فى صورة خلاف بين أنصار العلم للعلم ، والعلم للمجتمع ، وينعكس هذا الصراع على مناهجنا فتبدو فيها النظرة الثنائية فتعالج أحيانا موضوعات مجردة ، وأحيانا موضوعات تطبيقية دون صياغة تجمعهما فى اطار واحد •• **وفى الحق أن كل هذا الجدل ينبغى أن ينتهى • فالثورة العلمية المعاصرة أكدت الوحدة بين العلم وتطبيقاته • وأصبحنا ندرك اليوم أن كل ما هو نظرى او مجرد لا تستبين أهميته الا من خلال وظيفته فى تطوير حياة الانسان ، وكل ما هو فنى أو تطبيقى انما يستند فى صورته المعاصرة على الحقائق والقوانين التى يكشف عنها البحث العلمى •**

٥ ـ عدم توفير المواقف العلمية المتكاملة :

ان الموقف العلمى موقف متكامل يتضمن الكشف عن الحقائق والقوانين المتعلقة بظاهرة معينة ثم محاولة استخدام هذه الحقائق والقوانين فى تفسير ظواهر أخرى أو تحقيق وظيفة تطبيقية معينة • ومن خلال مثل هذه المواقف ، يمكن للطالب أن يدرب على أسلوب التفكير العلمى ، ويجمع فى وحدة واحدة بين الدراسة النظرية والدراسة المعملية • ومن الواضح أن هذا التصوير لا يتفق اطلاقا مع بعض ما هو سائد فى مجال تدريس العلوم ، مثل الفصل بين الدراسة النظرية والتجارب العملية ، كما أنه لا يتفق مع الدراسة التجريبية التقليدية التى تعتمد على تجارب مرسومة الخطوات مسبقا • ان هذا الوضع من شأنه أن يحمل التجريب مجرد عملية حرفية قد يتدرب فيها الطالب على بعض المهارات فى استخدام الأجهزة ، ولكنه لا يمارس أثناءها عمليات التخطيط لحل مشكلة ما حلا عمليا ، أو ممارسة عمليات الاستنتاج للوصول الى المبادىء والقوانين أو ممارسة تطبيق ما درسه من مبادىء وحقائق فى مواقف جديدة • **ان الموقف العلمى المتكامل هو الموقف الذى يضع الطالب فى موقف المكتشف لا المنفذ ، والذى يتطلب منه أن يخطط بنفسه لحل مشكلة ما ، ويصمم التجارب اللازمة ، ويجمع البيانات والنتائج ويبوبها ، ويضع تفسيرا لها • ان مثل هذه المواقف هى التى تدرب الطلاب بصورة فعالة على اسلوب البحث العلمى ، وتكسبهم المهارة فى التخطيط ، وهى نواح هامة اذا أردنا أن نرى أفرادا مفكرين مبتكرين ، لا منفذين تابعين •**

٦ ـ قصور التوجيه الاجتماعى للعلم :

ان العلم مهما بلغ من تطور ليس الا وسيلة تستخدم لتحقيق هدف ما ، يختلف من مجتمع لآخر • ولذلك فان أى اعداد علمى للطالب لا يأخذ فى اعتباره قضايانا القومية ، وواقعنا الاجتماعى ، ولا يسهم فى توجيه الطالب نحو كيفية استخدام العلم فى تطوير مجتمعنا ، لا يحقق ما هو مرغوب • **فهناك حاجة الى اسهام هذه المناهج بصورة فعالة فى تغيير تفكير الطلاب وعاداتهم ووجهة نظرهم فى الحياة • وعلينا فى هذا المجال أن ندرك أن الطفل العربى ينمو فى بيئة حضارية متخلفة مما يقتضى أن نبذل جهدا أكبر فى القضاء على بعض القيم والعادات وأنماط السلوك التى يمتصها هذا الطفل من بيئته المتخلفة (كالخرافات مثلا)** • كما أن علينا أن نكسب الطالب القدرة على تطوير الواقع من خلال فهم الأساليب العلمية الحديثة التى يمكن أن تحل محل الأساليب التقليدية • وهذا يعنى الحاجة الى المزيد من الارتباط بمشكلات المجتمع فى مناهج العلوم •

أسس جديدة لمناهج العلوم :

ان الارتباط الجديد الذى نحاول أن نضعه فى هذا المجال نابع من نوعين من الاعتبارات: اعتبارات تتصل بالتطورات العالمية المعاصرة ، واعتبارات تتصل بفلسفتنا والتحديات التى تواجه مجتمعنا فى الوقت الحاضر •

ولما كان المجال ليس متسعا لمناقشة هذه الاعتبارات (١) ، فاننا سنكتفى بمحاولة تلخيص بعض الأسس التى نرى أن تقوم مناهج العلوم عليها :

---

(١) انظر : رشدى لبيب : « دور التعليم فى بناء المجتمع العلمى » ، المجلة العلمية القومية ، المجلد الثالث ، سبتمبر ١٩٦٩ •

رشدى لبيب : « خصائص عصر العلم والتكنولوجيا ومطالبة التربوية » صحيفة التربية ، السنة الثالثة والعشرون ، العدد الاول ، نوفمبر ١٩٧٠ •

١ ـ لم يعد العلم مجرد وصف للوقائع أو تسجيل محايد لما يحدث ، بل انه يسعى لما وراء الوقائع الظاهرة بحيث أصبحت المعرفه العلمية أكثر شمولا من الوقائع الجزئية ، وتجاوزت ما هو محسوس لتصل الى الكليات • ومن ثم لم يعد العلم قاصرا على الوصف والتسجيل ، بل تجاوز ذلك نحو التفسير والتطبيق • ولذلك يمكن أن نقول بأن العلم هو محاولة لرسم صورة للكون المحيط بنا وادراك العلاقات التى تحكمه تمهيدا للتحكم فى ظواهره واخضاعها لمطالب الانسان • **ولكن ينبغى أن ندرك أن المعرفة المنظمة عن العالم الطبيعى ليست هى السمة الوحيدة للعلم ، بل منهج البحث للوصول الى هذه المعرفة سمة أخرى رئيسية لأى فرع من فروع المعرفة يستحق أن يسمى باسم العلم • ولهذا ينبغى ألا ينفصل مضمون العلم عن أسلوبه ، فهما وحدة واحدة لا يمكن الفصل بينهما •**

أما عن الهدف من العلم ، فانه اذا كان لظروف تاريخية ، لا مجال للحديث عنها هنا ، قد ظهر تعارض بين اتجاه « العلم للعلم » واتجاه « العلم للمجتمع » ، فاننا ينبغى أن ندرك فى الوقت الحاضر أنه لا يوجد تعارض بين الاتجاهين • فالبحث عن الحقيقة هو فى حد ذاته كشف للانسان عن القوى والطاقات المحيطة به ، وهذا الكشف هو نقطة البداية لاستخدام هذه القوى والطاقات فى حل المشكلات واشباع الحاجات • ولذلك ، فلا تطلع للمستقبل وكشف عن امكانياته دون العلم الحر الواسع الأفق ، ولا ارتباط بالواقع الاجتماعى ومطالبه الحيوية دون مفهوم الوظيفية • وواجبنا أن نبحث عن صياغة جديدة لمناهجنا تجمع فى وحدة واحدة بين الحقائق العلمية وبين استخداماتها فى نمونا الاقتصادى والاجتماعى •

وهناك أمران نود أن نلفت النظر اليهما ، وهما الأولوية فى العلم والقيم الانسانية المصاحبة للعلم • فنحن وان كنا نؤمن بأهمية جميع الحقائق العلمية الا أنه ينبغى علينا أن نواجه مشكلة الاختيار ، وخاصة فى مجال تحديد عناصر المنهج • والأمر هنا لا يتعلق بما هو هام ، وما هو غير هام ، بل بما هو أهم وما هو أقل أهمية • أما فيما يتعلق بالأمر الثانى ، فالعلم كقوة تتحدد اتجاهها بالقيم التى نلتزم بها ، فمع أن حقائق العلم وقوانينه لا تختلف من مجتمع الى آخر ، الا أن الهدف من استخدام هذه الحقائق والقوانين هو الذى يختلف

•• فهناك فرق بين من يستخدم الذرة وبحوثها لحل المشكلات الاقتصادية والصحية ، وبين من يستخدمها للوصول الى وسائل أكثر فاعلية فى الحرب •

نخلص مما سبق ، أنه ينبغى عند تحديد أهداف التربية العلمية وبرامجها أن ندرك مايلى :

أ ـ عدم الفصل بين الجانب المعرفى الذى يتمثل فى معرفة الطالب لحقائق العلم ، والجانب السلوكى الذى يتمثل فى أسلوب التفكير الذى يجب أن يدرب عليه •

ب ـ الجمع فى مناهج العلوم بين الحقائق والقوانين والمفاهيم العلمية وبين تطبيقاتها فى الحياة فى وحدة واحدة ، بل يجب أن يعى الطالب أنه ليس هناك انفصال بين العلم البحت والعلم التطبيقى •

ج ـ تحديد أولويات اختيار عناصر المنهج فى ضوء الوعى بأساسيات المعرفة العلمية ، والادراك التام لقضايانا السياسية والاقتصادية ودور العلم فى حلها •

د ـ الالتزام فى أى دراسات علمية بالقيم المصاحبة لتطورنا الاجتماعى ، اذ أن انماء هذه القيم فى نفوس الاجيال الصاعدة أمر هام فى تحقيق وظيفة العلم فى مجتمعنا العربى • ومن الضرورى فى هذا المجال ، أن يمتزج الاعداد العلمى مع الاعداد الانسانى ليحققا معا تربية الشخصية العربية القادرة على توجيه حاضرنا نحو مستقبل أفضل •

٢ ـ من المعروف أن مدارسنا تأثرت ـ شأنها فى ذلك شأن جميع المدارس فى جميع أنحاء العالم ـ بالعديد من الاتجاهات التربوية التى تختلف فيما بينها حول اهداف التعليم وأسسه وأساليبه • ومن الطبيعى أن تتأثر مناهج العلوم بهذه الاتجاهات التى يمكن بلورتها فى اتجاهين : الاتجاه الكلاسيكى الذى يهتم بتزويد الطلاب بأكبر قدر ممكن من الحقائق العلمية المجردة المنظمة وفق التنظيم الأكاديمى التقليدى ، والاتجاه البرجماتى

(الذى يسمى أحيانا بالاتجاه التقدمى) الذى يهتم بأسلوب توصل الطالب للحقائق ، ومدى اشباع هذه الحقائق لحاجات التلاميذ وميولهم ٠

ونحن نعتقد أن كلا الاتجاهين يقصر عن تحقيق الاهداف المرغوبة ، ونرى البدء وجهـه نظر جديدة تتلخص فيما يلى (٢) :

اذا كانت التربية ــ عند معظم المربين ــ هى الوسيلة التى تؤدى الى اشتراك الفرد اشتراكا فعليا فى نشاط المجتمع وتعده للحياة فيه والتفاعل معه والتكيف لظروفه ، فانها تعتمد على اعتبار الفرد والمجتمع وحدة وظيفية واحدة تنمو من خلال عمليات التفاعل المتبادلة بين جزئيها (الفرد والمجتمع) وتؤدى الى تعديل فى سلوك الفرد ، كما تؤدى الى تعديل فى الظروف البيئية أيضا ٠ ولعل هذا هو جوهر التطور الذى يعيد تشكيل الحياة على أرضنا العربية ٠ **وهنا تبرز قيمة المادة الدراسية باعتبارها تجميعا لخبرات الجنس البشرى ونتائجها ، التى لا يمكن اهمالها والا كان علينا أن نبدأ التطور من نقطة الصفر** ٠ ولكن اذا كان من غير الممكن تزويد الأجيال الصاعدة بجميع خبرات الجنس البشرى ، فان علينا أن ننظر الى هذه الخبرات نظرة فوقية شاملة لنستخلص أساسيات المعرفة الانسانية ، ونعنى بها تلك المعارف والمفاهيم والقوانين والمهارات التى تعد أساسية فى التفاعل مع المواقف المختلفة وتساعد الأفراد على تفسير الظواهر والعمليات المتعددة ٠ **فمثلا ، يعد مفهوم التركيب الكهربى للمادة وما يتصل به من مبادىء النظرية الذرية أمرا أساسيا فى تفسير التفاعلات الكيميائية المختلفة ، وعن طريق تزويد الطلاب به يمكن الاستغناء عن العديد من التفصيلات ٠ ولكن هذا لا يعنى أن يقتصر تعليمنا على هذه الاساسيات ، بل يجب الربط بينها وبين المتطلبات الاجتماعية ، ومطالب نمو الطلاب ربطا واعيا ، حتى تظهر أهميتها فى الحياة ، وتكتسب معناها من خلال تطبيقاتها ٠**

وهذه النظرة للعملية التعليمية تعنى بالنسبة لمناهج العلوم أمرين هامين :

أ ــ ليس المقصود من التربية العلمية مساعدة الطالب على التكيف الاستاتيكى مع الواقع الذى يعيشونه عن طريق تعريفهم وتدريبهم على ما هو سائد فى واقعهم ، بل يصبح الهدف الرئيسى هو توجيه الطلاب للتفاعل مع هذا الواقع لتغييره مستخدمين فى ذلك العلم الحديث ٠ وهذا يقتضى ضرورة مراجعة مفهومنا عن ارتباط المناهج بالبيئة ــ وهو شعار كثيرا ما يتردد ــ بحيث يكون الهدف من هذا الارتباط نقد الواقع تمهيدا لتطويره فى ضوء التقدم العلمى المعاصر ٠ فالطفل فى القرية لا يعلم أساليب الزراعة السائدة من أجل العمل بها فقط ، بل يدرسها ليتضح أمامه الطريق نحو تطويرها مستنيرا فى ذلك من حقائق العلم ومبادئه ٠

ب ــ ان التفاعل الدينامى مع الحياة ، يقتضى عدم الاقتصار على تزويد الطالب بما يفيده فى مواقف الحياة الحاضرة ، اذ ان هذه المواقف متغيرة وجزئية ، بل ينبغى الاهتمام بتزويده بنظرة شاملة للعلم ومفاهيمه وقوانينه ، بحيث يصبح قادرا على مواجهة الحياة فى مواقفها المختلفة وتفسير ظواهرها المتعددة ، حتى ولو لم تعالج فى المنهج الدراسى ٠ وفى الحق أن هذه النظرة الشاملة ذات أهمية خاصة فى عالمنا الحديث الذى يتأثر فى مفاهيمه الاجتماعية والفلسفية بالتعميمات العلمية الكبرى ، مما يؤكد ضرورة امداد الطالب بمقومات العلم الشامل اللازم لمواجهة هذا العصر العلمى ٠

التخطيط العام لمناهج العلوم :

ان تواصل عمليات التعليم بين المراحل المختلفة يقتضى وجود اطار عام للمناهج بحيث تتصل مناهج أى مرحلة تعليمية بمناهج المرحلة السابقة ، فى نفس الوقت الذى تعمل فيه على الوصول بالطلاب الى المستوى الذى تتطلبه الدراسة فى المرحلة التالية ٠ وهذا يعنى أن المنهج فى أى مرحلة تعليمية ينبغى أن يحدد كما وكيفا فى ضوء بعدين ٠٠ بعد رأسى وهو الصلة بين مناهج المراحل المختلفة ، وبعد أفقى وهو الصلة بين مناهج المواد المختلفة فى نفس المرحلة ٠ وفى هذا المجال ، سوف نناقش ثلاث نقاط : جوانب التعلم فى العلوم ، مراحل التربية العلمية ، المقررات الدراسية ــ مدركين تماما أن هناك نواحى أخرى تحتاج الى مناقشة كأساليب التدريس واعداد معلم العلوم لن يتسع المجال لمعالجتها ٠

جوانب التعلم فى العلوم :

هناك جانبان مترابطان فى تدريس العلوم ، هما الجانب المعرفى والجانب السلوكى ٠ ونخطىء

(٢) انظر تفاصيل ذلك فى : رشدى لبيب : « مستوى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية » ، بحث للحصول على درجة دكتوراة الفلسفة فى التربية . القاهرة ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٦٦ .

كثيرا لو حاولنا التأكيد على جانب منهما دون الآخر، فالمعرفة لا قيمة لها ما لم تحدث تغييرا فى السلوك الانسانى ، كما أن تغيير السلوك تغييرا واعيا يتوقف على ما يتعلمه الفرد من حقائق ومفاهيم وقوانين .

١ - وفيما يتعلق بالجانب المعرفى ، هناك أمران ينبغى أن يتضحا فى هذا المجال ، أولهما يتعلق بتصنيف المعارف العلمية تصنيفا يساعدنا على ادراك العلاقات بينها ، وثانيهما يتعلق بمشكلة اختيار المعارف التى ينبغى أن يزود بها الطالب . وسوف نقتصر هنا على معالجة الأمر الأول ، مؤجلين الأمر الثانى لحين حديثنا عن المقررات الدراسية .

يمكن تصوير مادة أى علم فى صورة هرمية تبدأ من قاعده متسعه من المعارف والحقائق التى تتجمع وتشترك مجموعات منها فى صفة واحده تسمى مفهوما . وهذه المفاهيم توجد بينها علاقات تسمى مبادىء أو قوانين . ويمكننا احيانا استخلاص تعميمات من المبادىء والقوانين . ولنأخذ مثالا على ذلك احد مجالات الكيمياء وهو النظرية الذرية . هنا نجد مجموعة كبيرة من الحقائق عن التركيب الذرى للمواد المختلفة . ومن هذه الحقائق المحسوسة نستمد مفهومنا عن الذرة والالكترون والبروتون والنيوترون . وعن طريق تبين العلاقات بين تلك المفاهيم نحصل على بعض المبادىء مثل « فى الذرة المتعادلة يكون عدد البروتونات مساويا لعدد الالكترونات » ، « اذا فقدت الذرة بعض مكوناتها فانها تصبح غير ثابتة » . . الخ . ومن خلال دراستنا لكل هذا الهيكل يمكن الوصول الى تعميم مثل « جميع مكونات هذا الكون ذات صفة كهربية » .

وفى ضوء هذا التصوير تكتسب المفاهيم والمبادىء والتعميمات اهمية أكبر من الحقائق التفصيلية .

٢ - أما الجانب السلوكى لتدريس العلوم فله بعدان أساسيان : بعد يتصل اتصالا مباشرا بالاتجاهات والقيم والمهارات التى تعد ملاصقة للعلم ، اينما وجد ، وبعد آخر يتصل بالقيم والاتجاهات وأوجه التقدير النابعة من فلسفتنا الاجتماعية والتى تحقق التزامه الاجتماعى . فدراسة العلم تتطلب أن ينمى فى الفرد بعض المهارات والاتجاهات التى بدونها يفقد العلم معناه مثل الاتجاه العلمى والمهارات العملية والعقلية اللازمة للوصول الى الحقيقة العلمية واستخدامها فى حل المشكلات . كما أن توجيه العلم فى مجتمعنا يقتضى انماء الاتجاه نحو استخدام العلم لحل مشكلات الجماهير ، والاتجاه المضاد لاستخدام الذرة فى الحرب ، وغيرها من الاتجاهات التى تحقق وظيفة العلم الاجتماعية .

مراحل التربية العلمية : ان تحديد اهداف تدريس العلوم فى كل مرحلة تعليمية أمر هام عند تخطيط البرامج التعليمية . وفى هذا المجال نقترح ما يلى :

١ - بالنسبة للمرحلة الابتدائية :

من المهم عند تحديد أهداف التربية العلمية لهذه المرحلة ومناهجها دراسه الثقافه السائدة فى المجتمعات المحليه بحيث تتخذ نقطه بدايه لتعديل بعض الافكار التى يمتصها الطفل من بيئته التى ينبغى أن تعترف بأنها متخلفه بل أحيانا معوقه للتطور العلمى . كما ينبغى أن ندرك أن المثيرات التى تقدمها هذه البيئه للطفل محدودة ، ولهذا يجب الاهتمام بتعويض الطفل عن هذه الاثارات البيئية عن طريق الوسائل التعليمية المختلفة .

ينبغى أن تهدف التربية العلمية فى هذه المرحلة الى تنمية النظرة العلمية للعالم المحيط بالتلاميذ . ويتأتى هذا من خلال مساعدتهم على استكشاف البيئة (مع التوسع فى حيزها كلما نما الطفل) وتوجيههم الى تفسير ظواهرها تفسيرا علميا . ونحن نخطىء كثيرا حينما نقصر مناهج هذه المرحلة على مجرد وصف الاشياء والظواهر متأثرين فى ذلك بالاتجاه القديم الذى كانت تتبناه مناهج « مشاهد العلوم » أو بنظريات نفسية خاطئة تنادى بعدم قدرة الطفل على التحليل والتفسير . **ان النظرة الحديثة لنمو الفكر العلمى لدى الانسان تؤيد أن مناشط الفكر لدى الطفل لاتختلف من حيث النوع عنها فى حالة الشخص البالغ ، ولكن الاختلاف قد يكون فى حيز هذا الفكر وتعدد العوامل . أى من حيث التبسيط والتعقيد .**

ان تنمية الاتجاه العلمى والقيم المؤيدة للعلم والاهتمامات العلمية أمر هام فى هذه المرحلة .

ويتأتى هذا عن طريق تشجيع الاطفال على التجريب ، وتوضيح أهمية العلم فى معالجة بعض المشكلات التى تتصل اتصالا وثيقا بحياتهم • كما ينبغى أن يشجع الاطفال على القراءة فى الموضوعات العلمية • ونشير فى هذا المجال الى نقص هذه المادة القرائية فى مجتمعنا مما يؤكد ضرورة معالجة هذا النقص •

٢ ـ بالنسبة للمرحلة الاعدادية :

اذا كانت الوظيفة الخاصة لهذه المرحلة هى الكشف عن قدرات التلاميذ والعمل على انمائها، وتوجيه التلاميذ نحو انواع الدراسات المختلفة، فمن المهم أن نوجه الدراسات العلمية فى هذه المرحلة بحيث يتعرف التلاميذ على المجالات العلمية المختلفة ، واتاحة الفرصة أمامهم لانماء المهارات اللازمة لمتابعة الدراسة فى هذه المجالات أو اللازمة للقيام ببعض أوجه النشاط ذات الصبغة العلمية • والى جانب هذا ، يجتاز التلاميذ خلال وجودهم فى هذه المرحلة فترة المراهقة حيث يبدأون فى البحث عن فلسفة للحياة وتكوين نظرة مستقلة لأمورها ، كما يحتاجون الى اكتساب الثقة بأنفسهم • ودور العلوم فى هذا **المجال انها يمكن ان تنمى وجهة النظر العلمية فى نفوس التلاميذ بحيث تؤثر فى نظرتهم المستقبلة للحياة ، كما ان ما تتضمنه من تجريب وقيام ببعض أوجه النشاط يزيد من ثقتهم بقدرتهم على القيام بعمل جاد •**

٣ ـ بالنسبة للمرحلة الثانوية :

تكاد المرحلة الثانوية تنفرد فى الوقت الحاضر بمشكلات اكثر خطورة من مشكلات المراحل الاخرى ، فهى مشكلات حول فلسفتها ووضعها فى السلم التعليمى والاهداف التى تسعى الى تحقيقها • على أية حال ، يكاد يكون هناك اتفاق حول أن اعداد الطلاب للدراسة العالية لم يعد الهدف الوحيد للتعليم الثانوى • ومن هنا بدأ التفكير فى صورة أخرى للتعليم الثانوى • ونحن لا نعتقد أن هناك تعارضا بين الاعداد لمواصلة التعليم العالى ، والاعداد للحياة العامة والمهنية • ولكن هذا يقتضى تغييرا فى أسس المناهج • ونقترح الاهتمام فى الاعداد العلمى لطلاب المرحلة الثانوية بثلاثة جوانب مترابطة :

فهم المواد العلمية الأساسية ، مجالها وأهميتها وأساسياتها : فمن الواجب أن يتعرف الطالب على السمات الأساسية لكل مجال دراسى وأهمية البحث فيه ووسائل ذلك ، وقوانينه ومبادئه العامة ، بالاضافة الى اكتساب الاتجاهات وطرق التفكير والمهارات اللازمة لهذه الدراسة • ونود أن نشير ها الى أن تحقيق مثل هذه الاهداف يتطلب تنظيما آخر للمادة العلمية غير ذلك التنظيم التقليدى • فنحن فى حاجة الى تنظيم يأخذ بمفهوم « أساسيات المعرفة » الذى سبق أن أشرنا اليه • فعن طريق تدريس المفاهيم والقوانين والمهارات الاساسية التى توضح الملامح البارزة للعلم وتفسير المواقف العديدة المتصلة به يمكن الاستغناء عن كثير من التفصيلات التى لا داعى لها ، فى نفس الوقت الذى يستطيع فيه الطالب تفسير وفهم الظواهر المحيطة به ، ومتابعة الدراسة فى هذا المجال •

وظيفة العلم فى المجتمع : ويشمل هذا الجانب التعريف بالتطبيقات العلمية المختلفة فى المجتمع، والاحتمالات التى يقدمها العلم لتطوير الحياة وحل مشكلاتها ، على أن يصاحب هذا التعريف انماء الاتجاهات الاجتماعية السليمة •

وظيفة العلم فى حياة الفرد : ويتضمن هذا الجانب تقديم المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تساعد الطلاب على النمو السليم ، وهنا تبرز أمامنا النواحى المتصلة بالصحة وشغل أوقات الفراغ والانشطة العلمية المختلفة •

ونود أن نؤكد هنا ، أنه اذا أخذ بفكرة المدرسة الثانوية الشاملة التى تتخذ من العمل المفيد اجتماعيا محورا لها ، فان دور العلوم سوف يزداد أهمية وسوف يتحقق من خلاله الارتباط بين العلم والتكنولوجيا ، سمة الحياة المعاصرة •

المقررات الدراسية : لا شك أن المناهج الدراسية هى ذلك المخطط الذى نضعه لتحقيق اهدافنا من عملية الاعداد • ولقد حاولنا من قبل أن نوجه النظر الى حاجتنا الى صياغة جديدة لمناهج العلوم ، وأشرنا الى بعض الخطط الرئيسية لهذه الصياغة • ولكن هناك العديد من المشكلات التى تتصل بتخطيط المقررات الدراسية ، لعل من أهمها :

١ — أسلوب تخطيط البرامج الدراسية : لعلنا لسنا فى حاجة الى التدليل على أن التخطيط عملية علمية ينبغى أن تقوم على أساس دراسات علمية عديدة · ومن ثم فان الاسلوب المتبع لتخطيط مناهجنا الدراسية عن طريق لجان وقتية تضم بعض الخبراء ورجال الاشراف الفنى يختلفون فى وجهات نظرهم ينبغى أن يراجع · اننا فى حاجة الى مراكز دائمة تختص بعمليات مراجعه المناهج والقيام بالدراسات اللازمة لذلك مثل الدراسات الخاصة بالتطور العلمى المعاصر ، ومسح الواقع التعليمى فى مدارسنا ، ومستويات الطلاب ·

٢ — تحديد المستويات التعليمية : أحد الاخطاء التى قد نقع فيها فى تخطيطنا للبرامج التعليمية هو أن نضع موضوعات دراسية دون أن نحدد أهدافنا من تدريس هذه الموضوعات بصورة اجرائية يمكن قياسها · ان تحديد المستويات التعليمية المرغوبة بالنسبة لأى مرحلة تعليمية فى صورة الحقائق والمفاهيم والمبادىء والاتجاهات والمهارات التى ينبغى أن يتعلمها الطلاب هو الخطوة الاولى فى أى عملية تخطيط للمنهج · وينبغى علينا فى تحديد هذه المستويات أن ناخذ فى اعتبارنا العديد من العوامل التى لا يتسع المجال لذكرها (٣) · وما نود أن نشير اليه هنا أننا فى حاجة الى بحوث تجريبية لازالة الشك حول امكانية الوصول الى مستويات أعلى من المستويات العالية ·

٣ — اختيار عناصر التعليم : لقد أشرنا من قبل الى اختلاف وجهات النظر حول اختيار ما يتعلمه الطلاب · وفى ضوء ما ذكرناه ندعو الى الشروع فى تخطيط المناهج ببداية ذات أبعاد ثلاثة : أساسيات المعرفة ، مطالب المجتمع ، **مطالب نمو التلاميذ** · وليس هناك تناقض بين هذه الابعاد · فأساسيات المعرفة ، بالمفهوم الذى أوضحناه من قبل ، تتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادىء والمهارات التى تمكن الطالب من فهم الملامح الرئيسية للعلم ومواجهة المواقف المختلفة المرتبطة به · أما مطالب المجتمع ومطالب نمو التلاميذ فهى تلك المواقف التى يحاول الطالب فيها تطبيق المعرفة العلمية · **ولعل هذا الارتباط بين أساسيات المعرفة (المستمدة من نظرتنا الشاملة للمجال العلمى) وبين مواقف الحياة الهامة ، يحقق النظرة الجديدة للعلم التى تجمع بين الحقائق المجردة وتطبيقاتها فى الحياة فى اطار واحد ·**

واخيرا — ليس حديثنا السابق الا محاولة لالقاء الضوء على بعض جوانب تطوير تدريس العلوم فى مدارسنا ، تحتاج الى استكمال · ولكن نشير فقط الى بعض النقاط المتصلة بها :

١ — أن أى مخطط موضوع لتدريس العلوم لن يجدى مالم يتحول الى خبرات واقعية يمارسها الطلاب داخل الفصول الدراسية · ونحن نرى أننا فى حاجة الى مراجعة شاملة لجميع الطرق المستخدمة فى تدريس المواد العلمية والانسانية بحيث تتمشى مع مفهوم العلم الحديث ، ومع متطلبات الاعداد العلمى للطلاب ·

٢ — لا ينبغى الفصل بين مخططات تدريس العلوم وبين الامكانيات المادية والبشرية المتاحة· ولذلك فان التخطيط للمناهج ينبغى أن يصاحبه تخطيط مناسب لاعداد المعلم وتدريبه ، وتجهيز المدارس بالوسائل والمعامل الخ ·

٣ — عملية الاعداد العلمى فى مراحل التعليم العام ليست الا جزءا من عملية شامله ، الا وهى العملية التربوية التى تقوم بها المدرسة والتى تهدف أساسا الى انماء شخصيه الفرد المتكامله التى تعى وجودها وتعى مجتمعها فى ابعاده المختلفة · واذا كان من غير الممكن أن ينعزل جزء من شخصية الفرد عن بقية اجزائه ، فقد يكون من الطبيعى ألا تنعزل عملية اعداده علميا عن نواحى الاعداد الأخرى · ولذلك فان التخطيط للاعداد العلمى ينبغى أن يتم من خلال التخطيط الشامل للعمل المدرسى ·

٤ — مع أن عملية الاعداد العلمى تتصل اتصالا مباشرا بتدريس المواد العلمية ، الا أنها غير قاصرة عليها ، فالجوانب الأخرى للعمل المدرسى لها أهميتها فى تحقيق اهداف التربية العلمية · وهذا يتطلب وحدة فى الفكر بين جميع المواد بحيث لا يوجد على الأقل أى تناقض بين أهداف المواد المختلفة ومناهجها · وبالاضافة الى ذلك ، ينبغى أن ندرك أن التربية العلمية الحقة لايمكن أن تتحقق الا من خلال مناخ علمى يسود المدرسة بجميع ابعادها ·

رشدى لبيب

(٣) انظر : رشدى لبيب : « المستوى التعليمى ومحدداته » . صحيفة التربية ، السنة الثالثة والعشرون، العدد الرابع ، مايو ١٩٧٠ .

الرياضيات الحديثة في الميزان

د. محمود أحمد شوق

تتردد عبارة « الرياضيات الحديثة » على الالسن اليوم اكثر من اى وقت مضى فى تاريخ وطننا • ويتساءل الكثيرون عن مضمونها ومحتواها ، وعن مدى حاجتنا اليها ، وعما اذا كان التطوير الذى يجرى الان فى الرياضيات مبعثه عيوب ظهرت فى الرياضيات التقليديه ام انها الرغبه فى مجرد التغيير • هذه التساؤلات وغيرها كثير يتردد على ألسنه المدرسين واولياء الأمور •

سنحاول فى هذا المقال القاء الضوء على هذه التساؤلات • وغنى عن الذكر أنه لا يمكن فى مقال أن نشفى غلة القارىء المتعطش للمعرفه بتوسع عن تلكم التساؤلات • وسوف تكون معالجتنا على النحو التالى :

أولا : لماذا نطور تدريس الرياضيات بمدارسنا ؟

ثانيا : ما أهم المآخذ على الرياضيات الحديثة ؟

ثالثا : ما متطلبات متابعة المسيرة على درب تطوير تدريس الرياضيات ؟

أولا : لماذا نطور تدريس الرياضيات بمدارسنا ؟

هذا السؤال فى حقيقه الامر لا يحتاج الى اجابه ولا ينبغى ان يكون موضع تساؤل او استفسار • فتطوير تدريس جميع المواد امر لا مندوحه عنه لدوام تقدم المجتمع بل ان المجتمع الذى لا ياخذ بمبدا التطوير المستمر لجميع العمليات التربويه فى مدارسه مجتمع لامكان له فى القرن العشرين ، عصر التكنولوجيا والتسيير الالى الذاتى • ومن ثم لا ينبغى ان تكون قضيه التطور من حيث ضرورتها او عدم ضرورتها مجالا للمناقشه ، ولكن الذى ينبغى ان يطرح على بساط البحث هو كيفيه التطوير وافضل طرق واساليب انجازه • ويطرح هذا السؤال ليس بالنسبة للرياضيات فقط ، ولكن أيضا بالنسبة لغيرها من المواد • ومن أمثلة القضايا التى ينبغى أن تطرح ، وان تطرح عاجلا للبحث أمام المختصين كل فى مجاله :

كيف تطور تدريس الرياضيات ؟ وكيف تطور تدريس الفيزياء ؟ وكيف تطور تدريس الكيمياء ؟ وكيف تطور تدريس الاحياء ؟ وكيف تطور تدريس اللغات ومن بينها اللغة العربيه ؟ وكيف تطور تدريس المواد الاجتماعية ؟ • بل لابد وأن تشهد بلادنا تطويرا شاملا لجميع أبعاد العملية التربوية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل اتصال ومناشط وأساليب وطرق تقويم وادارة مدرسية ، و •••

وحينئذ ، وحينئذ فقط يرجى لنا أن نبقى على خريطة العالم كشعب حى بين شعوب القرن العشرين وليس فقط فى كتب التاريخ •

وحينما يكون السؤال عن تطوير تدريس الرياضيات فى مدارسنا تصبح الاجابه اوضح من شمس الظهيرة فى يوم صفت سماؤه واشتد قيظه • ولكن لكى يتضح للقارىء ضرورة اتجاه مؤشر التطوير فى مجال الرياضيات الى ما تعارف عليه الناس بالرياضيات الحديثة ، سوف نتناول الرياضيات الحديثة من حيث كونها ضرورة علمية ، ومن حيث كونها ضرورة تعليمية ، ومن حيث كونها ضرورة اجتماعية •

الرياضيات الحديثة ضرورة علمية :

لقد تطورت الرياضيات من حيث محتواها تطورا كبيرا • فظهرت رياضيات لم تكن موجودة من قبل ، من أمثله هذه الرياضيات الهندسات غير الاقليدية والهندسة الافينية والبرمجة الخطية وغير الخطية ، والجبر المجرد والجبر البولينى ونظرية الاحتمالات ونظرية الالعاب والتوبولوجى Topology ، وعلى وجه العموم فان كثيرا من علماء الرياضيات يعتبرون القرن العشرين العصر الذهبى للرياضيات لأن الرياضيات التى ظهرت فى هذا القرن وحده أكثر مما اكتشف فى تاريخ البشرية كلها •

وتطورت الرياضيات فى اسلوبها أيضا • فبعد أن كانت الرياضيات تعرف بأنها علم العدد والفراغ أصبحت اليوم علم الفئات والتراكيب • وذلك لأن الرياضيات الحديثة تنبنى على مفاهيم أساسية مثل مفهوم الفئة وبتعريف عمليات معينة على الفئة نحصل على تراكيب رياضية معينة • والفئة فى معناها العام تجمع من العناصر المحددة تحديدا قاطعا • وبناء عليه ، فاننا حينما نبدأ بفئة الاعداد الصحيحة ونعرف عليها عمليتى الجمع والضرب كعمليتين أساسيتين ، فاننا بذلك نبدا فى تكوين تركيب رياضى هو الحساب ، وحينما نتناول فئة النقط التى فى الفراغ ونعرف عليها بعض العلاقات مثل التوازى والتعامد وغيرها فاننا بذلك نبدأ فى تكوين تركيب رياضى خاص بالهندسة ، وحينما نتناول فئة الاعداد الحقيقية ونعرف عليها عمليات معينة فاننا نستطيع أن نكون تركيبات رياضية خاصة بجبر الاعداد أو جبر المصفوفات مثلا • ولكى نوضح مفهوم التركيب الرياضى للقارىء نذكر أهم جوانبه فيما يلى :

١ ـ الفاظ غير معرفة :

لكل تركيب نقط بداية • ونقط البداية هذه لا يمكن تعريفها والا وجدنا أنفسنا ندور فى حلقة مفرغة جريا وراء تعريف كل لفظ نستخدمه فى تعريف لفظ آخر • ولذلك فان الرياضيات الحديثة تضع نهاية لهذا الدوران بان تحدد لكل تركيب بداية هى الالفاظ غير المعرفة • ومن أمثلة الالفاظ التى يمكن تركها بدون تعريف لفظ « الفئة » ولذلك فنحن نترجمه الى اعداد مرة والى نقط مرة أخرى حسب متطلبات الموقف ، والنقطة ، والخط المستقيم عند بناء الهندسة كتركيب رياضى • وينبغى أن نؤكدهنا أن كل تركيب رياضى يحتوى **عددا محدودا** من الالفاظ غير المعرفة بل ان هذه الالفاظ تحدد منذ بداية تكوين التركيب الرياضى •

٢ ـ تعاريف :

ومفهوم التعريف ليس بجديد على القارىء • ومهمة التعريف هى تحديد مدلولات بعض الالفاظ تحديدا دقيقا ، ويستخدم التعريف فى ذلك الالفاظ غير المعرفة •

٣ ـ المسلمات :

يمكن تحديد معنى المسلمة بأنها الجملة الخبرية التى نقبل صحتها دون برهان • ولذلك فانه حينما يكتب عالم الرياضيات مسلمة لا يطالبه أحد ببرهانها ، واذا أمكن فى أى وقت برهنة احدى المسلمات باستخدام المسلمات الأخرى لنفس التركيب الرياضى فانها تسقط من كونها مسلمة وتصبح نظرية •

٤ ـ النظريات :

والنظرية هى الجملة الخبرية التى يمكن البرهنة على صحتها باستخدام التعاريف والمسلمات وما سبقها من نظريات •

ويختلف التركيب الرياضى باختلاف مكوناته الأربع السابقة • ولذلك عبر أحد علماء الرياضيات بان الرياضيات لم تعد العلم الذى يتحدث بأصدق اللغات ولكنها أصبحت العلم الذى اذا ما تحدث انسان عنه لا يعرف أحد عن أى شىء يتحدث • وهو يشير هنا الى اختلاف مدلولات الالفاظ والعلاقات الرياضية باختلاف التركيب الذى تنتمى اليه • فمثلا حينما نتحدث عن مفهوم المجموعة Group نلاحظ ان لدينا مجموعة من الاعداد ومجموعة من المصفوفات Matrices ومجموعة من التحويلات الهندسية وهكذا •

بالاضافة الى تطور أسلوب الرياضيات بتأكيد مفهوم التركيب الرياضى أصبح دور المنطق الرمزى أساسيا فيها • بل ان بعض علماء المنطق يعتبرون الرياضيات وليدة المنطق ، وأنه نتيجة لذلك انطلقت الرياضيات فى عالم التجريد ولم يعد اطارها محدودا بامكانيات تطبيقاتها العملية • واعطت هذه الانطلاقة للرياضيات

دورا قياديا فى البحث العلمى ، اذ بعد ان كان المعمل وأنبوبة الاختبار هما المصدر الأساسى للاكتشافات العلمية دخلت الرياضيات بأسلوبها المنطقى ولغتها الدقيقة الحديثة حلبة السباق واكتشفت قبل المعمل ، كما حدث فى تفجير الذرة طبقا للنظرية النسبية بعد حوالى عشرين عاما من اكتشافها كعلاقة رياضية ، وكما يحدث كل يوم فى تجارب الصواريخ ومراكب الفضاء ومختلف مجالات التسيير الذاتى • وينبغى أن أذكر هنا ان الرياضيات مدينة فى انطلاقتها هذه للحاسب الالكترونى الذى استغل علماء الرياضيات قدرته وكفاءته فى اجراء الحسابات البالغة التعقيد وتفرغوا هم للتفكير فى الكشف عن الجديد •

ولم تقف التطورات فى مجال الرياضيات عند المحتوى والاسلوب والاعتماد على المنطق ولكنها امتدت الى مجالات تطبيقاتها • فبعد ان كان المجال الاول لتطبيق الرياضيات فى العلوم الطبيعية امتد الى العلوم الانسانية • فأصبح الباحث فى مجالات علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع يعتمد على الرياضيات ، وهذه مجرد أمثلة • هذا ، بالاضافة الى اعتماد كل من التخطيط الاقتصادى والتخطيط الاجتماعى والتخطيط السياسى وغيرها من مجالات التخطيط على الرياضيات • فمثلا، لم يعد ساسة الدول المتقدمة يتخذون قراراتهم بناء على التحليل المنطقى للأحداث فقط ، ولكن من بين ما يعتمدون عليه اليوم فى اتخاذ هذه القرارات دراسة اتجاهات الرأى العام وتحليل الظواهر السياسية واحتمالات اتجاهاتها ، وهذا يعتمد على الرياضيات الحديثة •

مما سبق يتضح أن تطور الرياضيات قد اشتمل على رياضيات جديدة ، وتضمن أسلوبا جديدا واتساعا فى نطاق التطبيق وخاصة فى مجال البحث العلمى الذى يعيد تشكيل حياة البشر ليس بالنسبة للأرض فقط ولكن بالنسبة للأرض والقمر والمريخ،وقد يكون بالنسبة لجميع الكواكب فى الغد القريب أو البعيد ، وبذلك تصبح الرياضيات الحديثة بها مفاتيح ومغاليق أبواب المعرفة •

والآن نتساءل : **اذا كان الامر كذلك الا ينبغى أن نزود أبناءنا بهذه المفاتيح ؟**

الرياضيات الحديثة ضرورة تعليمية :

الرياضيات الحديثة تؤكد المفاهيم الشاملة • ذكرنا فيما سبق أن الرياضيات الحديثة تعنى بالتركيب الرياضى • وذكرنا انه فى اطار هذا التركيب نستطيع تكوين الحساب والجبر والهندسة وغيرها من فروع الرياضيات • وذكرنا انمفهوم المجموعة يوجد فى الحساب والجبر كما يوجد فى الهندسة • ويعلم خبراء التربية ان التعليم اذا تم حول مفاهيم عامة كما فى الرياضيات الحديثة تحتوى التفاصيل والجزئيات يكون أفضل من التعلم الذى يعنى بالجزئيات دون ربطها فى اطار فكرى واحد كما فى الرياضيات التقليدية• وذكرنا أن الرياضيات الحديثة تؤكد دور المنطق• ولذلك ، فانه من بين ما يدرسه تلاميذ المدرسة الثانوية فى منهج الرياضيات الحديثة الذى يجرى تجريبه الآن فى مدارسنا مبادىء المنطق الرمزى ، والمنطق يساعد التلميذ على اكتساب طرق تفكير سليمة ، والدقة فى التفكير ، وهما من أهم أهداف تدريس الرياضيات اليوم •

وذكرنا فيما سبق اتساع مجالات استخدام الرياضيات الحديثة فى مختلف فروع المعرفة ، ومن ثم يصبح تعلم لغة الرياضيات الحديثةضروريا لدراسة الكثير من جوانب المعرفة مثل الطبيعة والكيمياء والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس ولغة الحاسب الالكترونى وعملياته •

بالاضافة الى هذا كله فان الرياضيات الحديثة تصحح أخطاء الرياضيات التقليدية • لن أتناول الحشو والتكرار والسطحية التى تتوفر فى مناهج الرياضيات بمدارسنا • فكل من له صلة بتدريس الرياضيات فى أى مرحلة من مراحل التعليم العام ببلدنا يعلم ان أبناءنا يقاسون ويعانون مندراسة رياضيات لا يقبل عليها التلاميذ الا لأن لها وزنا فى تكوين مجموع الدرجات فى الامتحانات على وجه العموم ، وفى امتحان الثانوية العامة على وجه الخصوص ، ولأنها مقررة والتلميذ مجبر على دراستها • ولكن الذى يعنينى هنا هو أن أكشف للقارىء عن طريق التمثيل لاالحصر خطأ الرياضيات التى نقوم بتدريسها فى مدارسنا •

من بين الاخطاء التى عالجتها الرياضيات الحديثة أخطاء فى هندسة اقليدس • حينما ننظر الى هندسة اقليدس تبدو لأول وهلة انها نظام منطقى سليم• فقد بدأ اقليدس بتعاريف للمفاهيم الاساسية مثل النقطة والخط المستقيم ووضع خمس مسلمات ثم استنتج نظرياته معتمدا على هذه المسلمات • ولكن توجد مواطن ضعف ليس فقط فى معالجة اقليدس نفسه للهندسة ، بل فى الهندسة كما تتناولها كتب الهندسة التى يدرسها أبناؤنا

اليوم ، ولا يتسع المجال ها هنا لذكر أمثلة محددة لهذه الاخطاء ، ولكن يكفى أن نقول أن علماء الرياضة المحدثين يتفقون على أن هندسة اقليدس غير كافية ، وأنها لا تعبر الا عن نظرة معينة الى طبيعة المكان ، مما يحتم القول بهندسات أخرى تتمشى مع المفاهيم الاخرى للمكان ، وهو ما حدث فعلا فى « **الهندسات اللا اقليدية** » •

الرياضيات الحديثة ضرورة اجتماعية :

كان المجتمع المصرى قبل الثورة مجتمعا زراعيا وكان اقتصاد وأساليب الحياة فيه والعلم الذى يخدمه يرتبط أساسا بالزراعة • وبعد الثورة دخل المجتمع العربى فى مصر عالم التصنيع ، واحتل التخطيط فى مجال الزراعة والصناعة والخدمات مكانا رحيبا فى خطط التنمية ، وقد أكد الميثاق فى أكثر من موضع ضرورة تسخير العلم لخدمة المجتمع • ومع ذلك ، فان الرياضيات التى ندرسها لم تتغير ، فالجبر الذى يدرسه التلميذ المصرى اليوم هو نفس الجبر الذى كان يدرس من عشرات بل مئات السنين ، أما الهندسة التى يدرسها أبناء مصر الذى بذغ فجرالرياضيات على أرضها فعمرها حوالى الالفى عام •

ومن حق المجتمع المصرى المعاصر أن يتساءل وعلى المعنيين بتدريس الرياضيات أن يجيبوا : هل الرياضيات التى تخدم المحراث الذى ورثناه عن أجدادنا قدماء المصريين فى الزراعة هى نفس الرياضيات اللازمة لمصانع الطائرات ومصانع الحديد والصلب ومصانع الادوية ، ومشروعات كهرباء السد العالى ؟ بلغة أخرى ، يتساءل المجتمع هل أعددتم العاملين فى مختلف القطاعات برياضيات تواكب متطلبات عصرهم ؟ وهل زودتم الاجيال الصاعدة برياضيات تعدهم للحياة فى عصر الاقمار الصناعية والحياة على القمر ؟ ومما لا شك فيه أن الاجابة ليست فى الرياضيات التقليدية ولكنها فى الرياضيات المعاصرة ، فى الرياضيات الحديثة والآن نتساءل : أليس من حق مجتمعنا أن نزود أبناءه بالرياضيات المعاصرة ؟

ثانيا ـ أهم المآخذ على تدريس الرياضيات الحديثة :

تدريس الرياضيات الحديثة بمدارس التعليم العام فى الدول المتقدمة لم يسلم من المآخذ • فقد انتقدت بأنها يبعد التلميذ عن التطبيقات العملية فى الحياة وانها يركز على التجريد ، وهذا التركيز ينبغى أن يكون مع المتخصصين فقط ، وأنها لا تعطى فرصة كبيرة للتلميذ لاكتساب المهارة فى اجراء العمليات ، وأنها لا تعد التلاميذ لدراسة بعض فروع الرياضيات مثل التفاضل والميكانيكا •

وانى لمتفق مع الذين ينتقدون عدم العناية بتطبيقات الرياضيات الحديثة • وانى لمتفق أيضا مع الذين ينتقدون المبالغين فى التجريد ، أما اكتساب المهارة فى العمليات فهذا يتوقف على المدى الذى يريده النقاد ، فمن الواجب أن نأخذ فى الاعتبار أن الماكينات الحاسبة قد أخذت على عاتقها اجراء العمليات الحسابية وتركت للانسان مجال الاكتشاف والابتكار والخلق • وكذلك فانه من أبجديات التخطيط فى المناهج التنسيق بين الرياضيات وغيرها من المواد مثل الميكانيكا وغيرها ومن ثم فان هذا النقد موجه لأسلوب تطبيق الرياضيات الحديثة بالمدارس وليس للرياضيات الحديثة •

ثالثا ـ متطلبات المسيرة على درب تطوير تدريس الرياضيات :

عملية تطوير تدريس الرياضيات بالتعليم العام عملية ضخمة • ولا يمكن أن تتم دون تخطيط دقيق ودون أن يتوفر لها الامكانيات البشرية والمادية • وسوف نحدد هنا تصورا سريعا لتوفير هذه الامكانيات •

(أ) تكوين حلقة لتطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية يمكن أن نلخص أهدافها فيما يلى :

١ ـ تقويم منهج الرياضيات الحالى بالمرحلة الابتدائية وبدور المعلمين والمعلمات •

٢ ـ دراسة مناهج الرياضيات الحديثة للمرحلة الابتدائية بالدول المتقدمة •

٣ ـ دراسة مناهج الرياضيات الخاصة باعداد معلم الرياضيات فى المرحلة الابتدائية بالدول المتقدمة •

٤ ـ فى ضوء تقويم منهج الرياضيات الحالى والدراسات المذكورة فى (٢) ، (٣) تقترح الحلقة منهج رياضيات للمرحلة الابتدائية ومنهج رياضيات لاعداد معلم المرحلة الابتدائية على أن يؤخذ فى الاعتبار عند وضع هذين المنهجين متطلبات مجتمعنا العربى • ثم يجرى تجريب لكل من المنهجين فى مدارسنا ويعدل فى ضوء نتائج التجربة •

٥ ـ رسم خطة لتدريب جميع مدرسى المرحلة الابتدائية فى أسرع وقت ممكن على أن نولى عناية

خاصة لتوفير المدربين • ويمكن استخدام التليفزيون فى عملية تدريب المدرسين ، مع انشاء مركز لتلقى استفساراتهم والرد عليها بالمراسلة بالاضافة الى الاجابة عليها من خلال حلقات التليفزيون ، هذا مع وجود مدرب كفء فى كل مركز تجمع تلفزيونى للرد على استفسارات الدارسين بعد كل حلقة • ويكون هؤلاء المدربين على اتصال دائم بالمركز المقترح لتلقى الاستفسارات •

(ب) تكوين حلقة لتطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة الاعدادية تكون اهدافها بالنسبة للمرحلة الاعدادية هى نفس أهداف حلقة تطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

(جـ) العمل على تكوين جيل من القادة من مدرسى وموجهى الرياضيات بالمراحل المختلفة ويمكن ان يتم ذلك من خلال :

١ ـ بعثات داخلية متفرغة كلية الى كليات التربية لدراسة التطورات الحديثة فى الرياضيات وطرق تدريسها ، كل فى المرحلة التى تعنيه •

٢ ـ بعثات ومنح للخارج لدراسة برامج محددة تقترحها هيئة مختصة من الخبراء بالجمهورية على ان تنتهى هذه الدراسة بتقويم ترسل نتيجته جهة الايفاد الى الوزارة •

٣ ـ عقد لقاءات دورية ـ أسبوعية او نصف شهرية ـ مع الخبراء يوضع لها برامج محددة لمناقشة تدريس مناهج الرياضيات الحديثة على ان يكون لهذه الدورات تقويم فى النهاية •

(د) رسم خطة عاجلة لتدريب جميع مدرسى الرياضيات بالمرحلة الثانوية استعدادا لتعميم التجربة والافادة من العناصر الممتازة منهم فى الدراسة والتدريس معا فى قيادة التطوير بهذه المرحلة وبالمراحل الاخرى ، وذلك بعد دراسة تدريب خاص فى حالة الاستعانة بهذه القيادات بالمراحلة الابتدائية •

(هـ) اذا تم ما اقترحناه فى جـ ، د يمكن تفريغ هيئة لتطوير تدريس الرياضيات بكل مرحلة اذ لا يمكن اعطاء عملية التطوير حقها دون تفرغ القائمين عليها •

(و) تطوير مناهج اعداد معلم الرياضيات بجميع كليات التربية •

(ز) لكى يجد المدرس الكتب والمراجع التى يستعين بها ينبغى أن تتبنى وزارة التربية حركة تاليف وترجمة لمجموعات من الكتب التى تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم العام •

(ح) لا بد من توفير الحوافز المادية والادبية لعملية التطوير • ولذلك ينبغى توفير مكافآت مادية مناسبة للجهد الذى يبذل فى عملية التطوير وربط الترقيات الى المناصب القيادية بالوزارة بالعلم وليس بالاقدمية المطلقة فقط ، وهذا يعنى ربط الترقية بالدراسات التى يحصل عليها المدرس أو الموجه •

(ط) توفير فرص التفاعل العلمى بين خبرائنا والخبراء بالخارج وذلك عن طريق اللقاءات المنتظمة بين خبراء الدول الاجنبية الذين يحضرون الى الوطن وارسال خبرائنا للخارج فى زيارات ومهمات علمية بهدف الاطلاع على أحدث التطورات فى البلاد المتقدمة فى مجال تطوير تدريس الرياضيات بالتعليم العام •

وخلاصة القول ان الرياضيات الحديثة ضرورة علمية بكونها تقدم رياضيات جديدة ولغة جديدة وبكونها حجر الزاوية فى البحث العلمى فى العلوم الاخرى وضرورة تعليمية بكونها تقدم للتلميذ أساسيات المعرفة وتخلصه من متاهات التفاصيل التى لا جدوى لها وبكونها تصحح أخطاء الرياضيات التقليدية وتساعد التلميذ على اكتساب طرق تفكير سليمة • وضرورة اجتماعية لأن بلادنا دخلت التصنيع لأنها تهدف الى بناء المجتمع على العلم ومن ثم ينبغى تطوير تدريس جميع المواد ومن بينها الرياضيات •

ويؤخذ على الرياضيات الحديثة اتجاهها نحو التجريد وقلة التطبيقات وقصورها عن الوفاء ببعض متطلبات الدراسة فى بعض المواد الدراسية الاخرى • ولكن هذا خطأ فى التطبيق وليس فى الرياضيات الحديثة نفسها •

وأخيرا ، لابد لنا من أخذ جميع السبل لتطوير تدريس الرياضيات بمدارسنا وخاصة فيما يختص باعداد القيادات اللازمة لذلك بأسرع ما يمكن ، لأننا كما قالها الرئيس أنور السادات فى اجتماعه مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات فى يوم الجمعة ١٩٧١/١/٨ « لا نملك أن نتخلف » •

محمد أحمد شوق

اتجاهات التربية الفنية فى العصر التكنولوجى

ناصف عبد السيد ابراهيم *

لا يمكن أن يتقدم التعليم سريعا وخاصة التعليم العام اذا ظلت الخبرة المكتوبة هى وسيلة التربية الوحيدة ذلك لأن الخبرة المكتوبة تؤكد الثقافة الذهنية كالادب والفلسفة والتاريخ .. بينما متطلبات العصر الحالى تحتم اهتمامات ثقافية أخرى ·

واذا كان تدريس العلوم يتجه حاليا فى مدارسنا الى الخبرة المكتوبة وتدريس الفن يتجه الى الصورة المرسومة على الورق وتدريس الرياضة يتجه الى حفظ النظريات والقواعد لأمكن القول أننا لازلنا نعلم الفن للفن والعلم للعلم وأننا نتجه الى الثقافة الذهنية والنظرية المجردة ·

حقيقة أنه يوجد من حاولوا ويحاولوا ايجاد فلسفة حديثة للتربية ، بايجاد المدرسة الحديثة لكى يتمكن الطلاب من الحصول على خبرات متنوعة بأساليب مباشرة ولكن جهودهم وأفكارهم تعرضت للارتداد وعادت فكرة المدرسة التى تعنى بالجانب النظرى وظلت الثقافة الفنية والعملية والتكنولوجية مبعدة ولا يوجد لها مكان فى التعليم العام ، وهو القاعدة العريضة فى المجتمع المصرى·

وهناك حقيقة ثانية وهى أن المحاولات التى تمت لتطوير المدرسة العامة وخاصة الاعدادية والثانوية أدخلت فى مدارس قليلة جدا انفردت بقرارات وتعليمات خاصة بها وسميت باسم الاعدادية العملية أو الاعدادية الحديثة أو الاعدادية التجريبية وكذلك بالنسبة للمدرسة الثانوية الحديثة والفنية والتجريبية وكما هو الحال بالنسبة لكل جديد أخذت هذه المدارس طابع الاهتمام بالجوانب العلمية جنبا الى جنب مع الجوانب النظرية والذهنية واعتمدت لها ميزانيات خاصة وبعد أعوام قليلة عادت هذه المدارس الى نظام مثيلاتها التى لا تحمل هذه الأسماء ولم يتم تعميمها أو تقويمها وأصبحت مسميات فقط ·

وعلى الرغم من ارتباط الفن والصناعة بالتكنولوجيا ارتباطا حيويا وتوجيه العلم الحديث ليصبح قوة فعالة للتكنولوجيا ، وتنمية الصناعة وتطويرها كى تقوم على أسلوب الابتكار والتجديد فى عصرنا الحالى الذى يرتبط التعليم فيه ارتباطات اجتماعية وسياسية واقتصادية ، وعلى الرغم من وضوح الفكر التربوى المعاصر الذى يهدف الى ضرورة الربط بين الفكر النظرى والفكر العملى وبين العلم والفن والصناعة كى يصبح التعليم للحياة وبالحياة ـ الا أن أصحاب الثقافة النظرية لازالوا يميلون الى تغليب الجانب الاستذكارى فى المدرسة العامة ويقاومون وجود خطة دراسية تحتوى على قدر مناسب من الحصص يمكن عن طريقها أن تنتعش الحياة العملية بالمدرسة العامة ·

لذلك تحطمت أيديولوجية الفكر التربوى المتحرر وتوقفت كل المحاولات التى تمت لايجاد اتجاهات تقدمية فى التعليم العام ، ومما لا شك

---

* مدرس أول التربية الفنية .



فيه أن ذلك يرجع الى جذور الفلسفة الثنائية التى لازالت تعيش فى أفكار الذين لايريدون احياء أفكار رواد الفكر التربوى المعاصر الذين يؤكدون الجانب العملى التطبيقى جنبا الى جنب مع الجانب النظرى والثقافة الذهنية .

ومن جانب آخر تعرضت محـاولات رواد الفكر التربوى للتوقف والتجمد نتيجة لاختيار المسئولين عن التنفيذ ، فعنـدما أدخلت مادة الدراسات العملية بالتعليم الثـانوى العـام سنة ١٩٥٨ أسند أمرهـا الى من تريد الوزارة اعطائهم ألقابا وظيفية ثم انتزعت مسـئوليات تخصصـية من المتخصصين وأصـحاب الخبرة وأسندتها اليهم ثم توسعت فى أنواع الدراسات العملية بدرجة يستحيل معها امكان التنفيذ أو المتابعة ودخل العنصر النظرى اليهـا عن طريق اقحام المدرس الذى لم يتم اعـداده لتدريس الثقافة العملية كما حدث بالنسبة لمدرسى العلوم .

وكما أوضحنا أن لكل جديد قفزة فقد اعتمدت الوزارة مبالغ من المال كبيرة وتقرر جمع أخرى من التلاميذ وصرفت هذه المبالغ وتلك دون تخطيط أو دراسة واعية متخصصة .

وسرعان ما تغير الفكر التربوى فاتجهت الوزارة الى تعديل خطة الدراسة بالتعليم الثانوى واتجه التعديل الى انقاص الوقت المخصص للدراسـة العملية الى حصة واحدة لكل فصلين وكان ذلك تحت تأثير الذين تتجه أفكارهم التربوية اتجاها ثنائيا اغريقيا ، وهكذا امتد التفكير الى الاعدادى ثم الى الابتدائى اذ تم انقاص حصص وحـذف حصص الاشغال العملية ، بالتعليم الابتدائى ولم يقف الامر عند هذا الحد بل تطورت الامور بشكل غريب ، فحينما ألغى الجهاز الوظيفى الذى تكون سريعـا وبدون مبرر للاشراف على الدراسات العملية ـ أعيد جميع العاملين به الى تخصصاتهم الاصلية وانسحب جهاز تدريس العلوم من تحمل مسئولية التدريس وفى نفس الوقت ظلت الشعب العلمية قائمة وموجودة بالمدارس فنتج عن ذلك تأثير سيىء على نظام المدرسة كما لم يستطع جهاز التربية الزراعية سد احتيـاجات المدارس من المدرسـين فزاد تخلخل الدراسات العملية ، ثم دخلت الموسيقى ارتجالا بعد فوات الأوان وهكذا تسير الامور ، ويستمر الى الآن جهـاز تدريس الشعب الفنية ليعمـل دون فاعلية ويقع تحت عديد من التأثيرات الناتجة عن مقاومة تنشيط اتجاهات الفكر التربوى المعاصر،ورغم أن مدرسى الشعب الفنية التطبيقية قد أعدوا فنيا وتربويا للتدريس بينما غيرهم لم يعد لتدريس هـذه الاتجاهات العملية فان الحكم على الدراسات العملية لم يتم حتى الآن موضوعيا .

اتجاهات فى التربية الفنية

الاتجاهات العامة التى أوضحناها كان لهـا نتائج مباشرة وغير مباشرة على التربية الفنية من

الناحية العامة ، أما عن الاتجاهات الخاصة في التدريس فانه من الضرورى أن ينظر اليها من خلال احتياجات العصر التكنولوجى وتطور الفكر التربوى •

فلقد كان تدريس التربية الفنية فيما قبل عام ١٩٥٩ يسير فى المدارس على أساس مادتين هما الرسم Drawing والاشغال Crafts وكان لكل مادة من هاتين المادتين جهاز للتدريس والتوجيه الفنى ، ونتيجة للارتباط الكبير بينهما تم الاندماج بين الجهازين فى عام ١٩٥٩ ولكن لم يكن مقصودا من الاندماج أن يصبحا مادة واحدة ذات أهداف واحدة وطريقة تدريس واحدة ومدرس واحد حتى ولو لم يكن قد أعد مهنيا وفنيا لكليهما، هذا من جانب،ومن جانب آخر لم يكن مقصودا بالضم أن يخضع تدريسهما كمادتين لهما أهداف مختلفة لتيارات تربوية تأخذها عن النقاد أو علماء التحليل النفسى أو الفنانين الذين كتبوا عن تدريس الرسم ولم يكتبوا عن تدريس الاشغال العملية •

واذا كان تدريس الرسم قد تطور الى تدريس الفن Art وارتبط الى حد كبير بالتصوير الفنى ومدارسه المعاصرة التى تتجه أحيانا الى أساليب وخصائص رسوم وتعبيرات الاطفال ، ورغم أن بعض النقاد والعلماء مثل هربرت ريد وفيكتور لونفيلد وغيرهم ممن اتجهوا فى كتبهم (١) الى تحليل اعمال الاطفال التعبيرية التلقائية،فانهم لم يستطيعوا أن يعالجوا أسباب تخلف تعبيرات الطلاب فى سن المراهقة واستمرار طفولتهم فى هذه السن وظلوا غير قادرين على معالجة هذه الناحية،واتجهوا الى تعبيرات الاطفال والى تحليل تلقائية هذه التعبيرات وتقويم فجاجتها دون أن يستطيعوا علاج مشكلات نموها أو تطورها ، ومن هنا كان من واجبنا ألا نعتمد على أفكارهم خاصة وانها أصبحت فى عداد التاريخ بالنسبة لغيرها من الافكار التربوية الحديثة والاتجاهات المعاصرة فى طرق التدريس التى اتجهت اليها الدول الاشتراكية •

وجدير بالذكر أن تدريس الفن التعبيرى (التصوير) بالطرق الحالية لا يتضمن تدريس الرسم الهندسى أو الرسم الصناعى أو الرسم العلمى وهى اتجاهات نحتاج اليها كخبرة فنية ذات صلة كبيرة بدراسة العلوم والهندسة والصناعة والزراعة والطب وغيرها من فروع العلم والمعرفة التى يعنى بها كثيرا فى المجتمع التكنولوجى • وعلى ذلك فانه من أهم مسئوليات أجهزة التربية الفنية العناية بتدريس الرسم بمختلف أنواعه كى تكتمل رسالتهم فى ميدان التربية والتعليم •

وقد يقول البعض ان تدريس الرسم قد تطور ولم يعد يخضع للاساليب التى كان يتبعها فيما مضى ، وأوضح أن هذا لا يعنى اطلاقا أننا نطالب بالعودة الى المفهوم القديم فى تدريس الرسم نقلا ومشقا ، لان التعبير الفنى (التصوير) يجب أن يبقى كفن ولكن فروع الرسم الضرورية لتحسين الخبرات التعليمية الاخرى يجب ان يزاولها التلاميذ أيضا •

أما عن الاشغال العملية بالتعليم العام Crafts فكما أوضحنا كانت لها مناهج تهدف الى التدريب العملى والفنى وكان يقوم بتدريسها جهاز متخصص مستقل ، ثم ما لبث أن اندمج مع جهاز تدريس الرسم وأصبحا يكونان معا جهاز التربية الفنية للبنين والبنات، ولا مانع اطلاقا أن يكون جهاز الاشراف والتوجيه واحدا مادام سيتم اختياره ممن أعدوا للناحيتين ، ولا مانع أيضا من وجود مدرسين لتدريس الرسم وآخرين لتدريس الاشغال على أن يتبعوا جهازا واحدا للتوجيه الفنى كما هو الحال بالنسبة لمدرسى الجغرافيا والتاريخ الذين يجمعهم توجيه المواد الاجتماعية ، هذا من جانب ، ومن الجانب الآخر فانه من الأفضل أن تكون تسمية المواد الفنية تسمية مباشرة حتى تتضح مكانتها فى خطة الدراسة ،وعلى ذلك يجب أن تلغى كلمة الدراسات العملية كى تحل محلها أسماء مباشرة ، وفى الناحية الفنية يمكن أن تكون تدريب فنى ويدوى كما هو الحال فى المدرسة ذات الثمان سنوات بالاتحاد السوفيتى •وكماهو الحال أيضا بالنسبة للمدرسة الشاملة (الثانوية الحديثة) بانجلترا Secondary Modern School اذ لا توجد كلمة الدراسات العملية ولكن تستعمل كلمة Crafts فنون يدوية وتتضمن أعمال المعادن والنجار Wood work كما تتضمن مناهج هذه المواد الرسم الهندسى والرسم الصناعى والتكنولوجيا •

نريد أن تساير التربية الفنية التحول الاشتراكى بالجمهورية العربية المتحدة وأن ناخذ دورنا فى تحمل المسئولية كى نصل الى تعليم متطور يتمشى مع العصر التكنولوجى الذى نعيش فيه الآن •

ناصف عبد السيد

(١) Herbert Read : Education through Art; Victor Lowenfeld : Creative and Mental Growth.

بعض القضايا فى تعليم الكبار

د. عبد الفتاح جلال

لقد آل المجتمع المصرى على نفسه أن يعمل على بناء مجتمع صناعى وزراعى حديث يقوم على العلم والتكنولوجيا ، كما آل على نفسه أن يحقق الدولة العصرية التى يمكن من خلالها أن يسهم بدور فعال فى الحضارة الانسانية يلعب فيها دورا جديدا يجمع بين التقدم المادى والروحى ، وهو ما تكاد تفتقد اليه الانسانية اليوم ، اذ قد يتوفر لبعض المجتمعات التقدم المادى ، ولكن ينقصها فى الأغلب التقدم الروحى • وعلى المجتمع المصرى أن يقوم برسالته هذه بالرغم من كل الصعوبات والعراقيل التى توضع فى طريقه من الدول الاستعمارية ومن الصهيونية العالمية ، وبالرغم من تلك الحرب التى فرضت عليه ، والتى يؤمن بأنه لابد أن يخوضها ـ مهما كان الثمن ـ وأن يخرج منها منتصرا ، ولذلك رفع الشعار «يد تحارب ويد تبنى» حتى ينتصر بمشيئة الله تعالى فتستمر اليد فى البناء ، والأخرى فى الدفاع عن شرف هذا الوطن العزيز •

وتحقيقا لهذه الآمال كان عليه أن يولى اهتماما كبيرا لقضايا التربية والتعليم ، اذ انها الوسيلة الوحيدة للاستثمار البشرى • ولاعداد الانسان المصرى للقيام بدوره الفعال فى تحقيق آماله وآمال أمته المصرية والعربية، بل وفى تحقيق آمال البلاد النامية ، التى تسعى للتكاتف فى سبيل بناء حضارة جديدة ليس فيها استغلال للانسان بأى صورة من الصور ، بل فيها تحقق لذاته، وانطلاق لكل امكانياته المبدعة الخلاقة فى بناء المجتمع الانسانى المتقدم من كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والخلقية والنفسية والدينية والانسانية •

وهذا المقال يهدف الى اثارة بعض القضايا التى تتعلق باعداد الأفراد الراشدين للقيام بدورهم فى هذا البناء الضخم ، ولكن قبل الاسترسال فى هذه القضايا لابد من الاتفاق على مفهوم تربية الكبار ، اذ أن الكثيرين يتصورونه مرادفا لمفهوم محو الأمية ، وهو ليس كذلك بالتأكيد •

ان الكاتب قد حدده فى أنه «**مجموع المجهودات التربوية التى توجد أو التى ينبغى أن توجد ليستفيد منها الشباب والكبار خارج حدود أنشطة التعليم النظامى فى المدارس والجامعات هادفة الى زيادة كفاءة الفرد وقدرته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وهادفة الى تصحيح نواحى القصور التى كانت نتيجة التعليم النظامى ان وجدت ، وكذلك هادفة الى مساعدة الفرد على تحقيق طموحه الشخصى** فى الوقت الحاضر وفى المستقبل من النواحى المهنية وغيرها ، وذلك كله من أجل حياة أفضل وأغنى للفرد العربى ، وهادفة كذلك فى نفس الوقت الى تقدم المجتمع ورفاهيته فى كل جانب من جوانبه البشرية والمادية والطبيعية على السواء(١) •

(1) A.F. Galal, « Adult Education in the U.A.R. (Egypt) with special reference to the work of Selected Organization », Ph. D. Thesis, Institute of Education, University of London, 1966, p. 1944.

من هذا المنظور يمكن أن نرى تربية الكبار تمتد لتشمل جميع جوانب الحياة الحاضرة مستجيبة لمطالبها ولما ينتابها من تغيرات سريعة ومتلاحقة، يعد لها، بل ويعد للمستقبل البعيد، يسعى نحو تحقيق التقدم والتطور للأمة، كما يسعى نحو الاستفادة من كل طاقة ـ أيا كانت ـ عند كل مواطن فى سبيل سعادته وسعادة الجميع ٠

من هذا المنظور يمكن أن نرى **كثيرا من المؤسسات تدخل ضمن تربية الكبار، بالرغم من أن بعض القائمين على أمورها قد لا يدركون هذا ٠**

ولعله من المفيد أن نذكر اسماء بعض هذه المؤسسات لنتبين شمول تربية الكبار: ادارة تعليم الكبار بوزارة التربية، اقسام الخدمة العامة بالجامعات، ونظام الحضور والانتساب بها، المدارس المسائية، الوحدات المجمعة، مجلس الاعلام الريفى، المؤسسة الثقافية العمالية، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان، وزارة الثقافة بمؤسساتها المختلفة، ادارات التدريب وهيئاته فى دور الحكومة، ومؤسسات القطاع العام، معهدا الادارة، مؤسسات التدريب المهنى بالوزارات والمؤسسات، ادارة الثقافة الصحية بوزارة الصحة، الجمعيات الخيرية، المساجد، ادارة الارشاد والوعظ بالأزهر، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، ادارة التوجيه المعنوى بالقوات المسلحة، وزارة الشباب، بعض ادارات الجامعة العربية، الجمعيات العلمية مثل الاتحاد العلمى المصرى، والمجمع اللغوى، الجمعيات الأدبية النقابات والاتحادات ٠

وأول قضية تريد هذه المقالة اثارتها هى: مدى الحاجة الى تربية الكبار فى مجتمعنا، وبمعنى آخر: هل على مجتمعنا أن يضع فى أولياته أهمية الانفاق على تربية الكبار، أم أن الاجدى أن يوجه هذه الأموال وتلك الجهود الى تعليم الصغار ٠

ان الآمال الكبار التى يسعى مجتمعنا الى تحقيقها والتى أوجزناها فى صدر هذا المقال يقع كاهلها على الكبار قبل الصغار، وما لم يهيئوا للقيام بها لما أمكن لهم أن يقوموا بدورهم على النحو المنشود، ولما أمكن لهم أن يسلموا الرسالة الى أجيال المستقبل ليواصلوا العمل والبناء ٠٠ وان مجتمعنا قد انفتح على كل الثقافات، وهو لايملك غير هذا بحكم موقعه الجغرافى والحضارى، وهذا يتطلب وعيا من الكبار فى اختيار ما يناسب احتياجات مجتمعهم وما يتلاءم مع قيمهم ٠ ان مجتمعنا يعيش حياة متغيرة، يحاول أن يعبر فيها مسافة التخلف بسرعة شديدة الى عصر الفضاء، وهذا يتطلب من الكبير القدرة على التكيف، والحكم على الأمور ببصر وفكر ثاقب، وقلب مستنير ٠٠ ان مجتمعنا يواجه حربا نفسية من الاستعمار والصهيونية تتطلب من الكبير القدرة على كشف الزيف ومعرفة الحقيقة، وتحمل المسئولية ٠ ان مجتمعنا يعانى من أزمة الانفجار السكانى مع قلة الموارد فى آن واحد ٠ ان التقدم التكنولوجى والتصنيع، بل والزراعة الحديثة تفرض على الكبير أن يتعلم مهارات جديدة يتمكن بها من الانتاج، بل وتفرض عليه سلوكا جديدا يتفق مع المجتمع الصناعى، ويساعد الانسان على أن يسخر الآلة لمصلحته لا أن يصير عبداً لها، وهذا يتطلب نظرة جديدة فيما ألفناه من قيم ترتبط بالمجتمع الزراعى ومراجعة لبعض العادات التى تسربت الينا عبر القرون، وتركت بصماتها على سلوك الانسان المصرى ٠ ان الشخصية المصرية تعانى ـ بعض الصفات السلبية، ويحتاج الكبير الى أن يكون واعيا بها حتى يتمكن من تغييرها ٠

ان هذه الأمور جميعها تفرض على المجتمع ضرورة اعطاء أهمية لتربية الكبار حتى يتمكن من تزويد المواطنين الذين يتحملون المسئولية فى مواقع الانتاج والخدمات بما يحتاجون اليه من معلومات ومهارات واتجاهات ٠ وبغير هذا لا نستطيع أن نحقق التقدم فى الفترة التى نحياها، وعلينا أن نوقف عجلة الحياة حتى تكبر أجيال الصغار ٠ وبفرض أننا تمكنا من ذلك ـ مع استحالته عمليا ـ لاحتجنا من جديد الى اعطاء أهمية لتربية الكبار بالنسبة لجيل المستقبل، حتى ولو أحسنا تعليمه جميعا فى المدارس والجامعات، وحتى لو خلصنا تعليمنا مما يعتريه من عيوب ونقائص، وذلك لأن الحياة لا تقف وأن التغير مستمر، وأن العلم يزودنا كل يوم بجديد ٠ وهذا يؤدى بنا مرة أخرى الى الحاجة الى تزويد أجيال المستقبل المتعلمة بزاد جديد من الفكر والمهارة والاتجاه ٠ وفى هذا الاطار يذهب ثوركيل كريستنسن أحد الخبراء الدوليين فى مقال له الى ضرورة التوسع فى تربية الكبار حتى وان أدى هذا التوسع الى الابطاء فى نشر التعليم النظامى، ويعلل رأيه هذا بقوله:

« ان تعليم الراشدين بالنسبة الى بلاد العالم الثالث وسيلة من أنجع الوسائل فى تطبيق التقنيات الحديثة على مختلف قطاعات الانتاج، ولهذا ماله من أثر فى تطوير الاقتصاد وتنميته »(٢)

---

(٢) ثوركيل كريستنسن: تعلم الراشدين والتخطيط الاقتصادى، فى انباء اليونسكو، عدد ١٧٥، نوفمبر ١٩٦٩، ص ٧ ٠

ولكننا لا نتطرف معه الى هذا الحد ، بل ندعو الى احداث توازن فى الوقت والمال والجهد بين متطلبات التعليم النظامى ، وتربية الكبار • اننا نحس فى مجتمعنا بأن تربية الكبار — ربما فيما عدا ميدان محو الأمية — لا ينال الاهتمام الكافى الذى ينبغى أن نوليه له حتى يؤدى واجبه •• ويكفى دليلا على هذا أننا لا نجد تنظيما اداريا واحدا يلم شعث هذه المؤسسات المتفرقة العاملة فى ميدان تربية الكبار • وكذلك لا نجد فلسفة واحدة تنظم عمل هذه المؤسسات ، ولا نجد اتصالا وتكاملا بين وظائفها ، وانما نشأت كل واحدة منها لتقوم بدور ما دون الارتباط بالهيكل الكامل لهذا النوع من التعليم • بل ان هذا الهيكل ذاته غير موجود •

القضية الثانية ترتبط برواد الكبار والمتخصصين والمسئولين : ان الانسان الذى يتعامل مع الكبار يحتاج الى اعداد خاص والى قدرات خاصة • ولقد نال معلم الصغار فى المراحل الدراسية المختلفة اهتماما كبيرا بالقياس الى رائد الكبار ، فعلى الأقل وجدت له مؤسساته التى تقوم بهذا الاعداد وأصبح لها فلسفة وأسلوب عمل ، ويتولاها متخصصون أعدوا للقيام بهذا العمل • أما اعداد رائد الكبار ، فلا توجد فى مجتمعنا له الا مؤسسات قليلة العدد منها المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار الذى يقوم ضمن ما يقوم به من أعمال باعداد برامج لمعلمى فصول محو الأمية ، ومعهد التربية العمالية الذى يقوم باعداد المثقفين العماليين • ولقد نصت اللائحة الجديدة لكليات التربية على انشاء دبلوم مهنى فى تعليم الكبار ، ربما يسد هذا النقص ، وان كانت لم تبدأ بعد فى أى كلية منها ، وستواجه حينما تفكر فى تنفيذ هذا الدبلوم صعوبات لعل أهمها النقص الشديد فى المتخصصين فى هذا الميدان • ان المجتمع بحاجة الى أن يولى هذا الجانب اهتماما كبيرا اذا أراد لتربية الكبار أن تحقق أهدافها • والأمر لا يقتصر على اعداد رواد تربية الكبار ، وانما يمتد كذلك الى اعداد المتخصصين ، وهذه مسئولية كليات التربية عليها أن تتصدى لها ، وتقوم بها • كذلك يحتاج العمل فى تربية الكبار الى برامج تعد القادة والمشرفين والمسئولين وهى أمور ماتزال اجتهادية فى أغلبها حتى الآن • بل ان البحث فى ميدان تربية الكبار فى مجتمعنا العربى كله ما زال بكراً ويحتاج الى العديدين للنهوض بمسئولياته •

القضية الثالثة ترتبط بأسلوب العمل فى مؤسسات تربية الكبار، ونحن نلاحظ بصورة عامة أنها تعانى من المظهرية • فنظرة الى كثير من برامج التدريب التى تعدها الوزارات والمؤسسات تجعلنا نؤمن بأنها تسير وراء سياسة الارتزاق • اذ أنها ليست أكثر من وسيلة لانتداب بعض الافراد لالقاء أى كلام — مفيدا كان أملا — ووسيلة لكسب رضا بعض المسئولين ومجاملة البعض الآخر • ولقد أدى هذا بكثير من المتدربين الى أن يأخذ التدريب على أنه فرصة للحصول على اجازة من العمل ، بدلا من أن يكون وسيلة لمساعدته على تحسين انتاجيته ورفع كفايته • واذا نظرنا الى كثير من فصول محو الامية لوجدناها وسيلة كذلك الى زيادة دخل بعض الافراد مما أدى ببعض الأميين الى الانقطاع عن الدراسة بعد البدء فيه • ان مشكلة تربية الكبار أننا نتعامل مع كبار ناضجين وعلى قدر من الذكاء ، ويستطيعون كشف نوايا الرواد والمعلمين والمدربين فاذا تبينوا منهم أن العملية ليست أكثر من تضييع للوقت ، انفضوا



من حولهم ، أو استغلوها هم كذلك فرصة للكسب المــادى ، اذا كانوا ينـــالون أجرا اضافيا على التدريب ٠

اننا لا نريد بهذا الكلام أن نعمم الحكم على كل مؤسسات تربية الكبار ، فمنها ما هو جاد ومخلص ويحس الجمهـــور بجدواه وأهميته ٠ ولكننا أردنا تنبيه الأذهان الى ضرورة وضع فلسفة عملية مثمرة لأى مؤسسة تعمل فى ميدان تربية الكبار تكون نابعة من احتياجات الافراد الحقيقية، وتكون قادرة على تزويدهم بما ينقصهم من خلال متخصصين مخلصين أحسن اختيارهم واعدادهم، ومن خـــلال أساليب مختلفة ، ليست المحاضرة أحسنها بأى حال من الاحوال ٠

القضية الرابعة تتصــل بأسلوب العمل فى ميدان محو الأمية احدى وظائف تربية الكبار ٠
يرى البعض أن الامية وصمة فى جبين الامة ، وأنه لا بد من القضـــاء عليها عاجلا وبأقصى سرعة ، ويندفعون فى سبيل ذلك الى ضرورة التخلص من عار الامية فى بضع سنين وبأى صورة من الصور ٠ ونحن لا نختلف مع هؤلاء فى أن الامية وصمة لابد من ازالتها ، ولكننا نختلف معهم فى الحاجة الى التخلص منها عاجلا وبأقصى سرعة دون تخطيط ٠

ان الأمر يحتـــاج أولا الى تحديد الدافع الى التعلم لدى الأميين ٠ ويكاد يكون الاجماع على أنه يرتبط بنشوء حاجات اقتصادية واجتماعية عند الافراد الأميين ، فحيثما يجد الفرد نفسه عاجزا عن القيام بدوره بسبب الجهل ، يسعى بصـــورة أو بأخرى الى الحصول على التعليم ٠ وعادة ما تنشأ هذه الحـاجات عنـــدما يصادف الفرد تغييرات جديدة تحيط به وترتبط بأسلوب عمله أو بدوره الاجتماعى ٠ صحيح أن البعض قد يحاول التغلب على هذه الصعوبات عن طريق غير التعلم ، أو قد يصعب عليه اكتشاف الوسيلة الحقيقية للتكيف مع التغير ٠ وحينئذ يصبح من مسئولية المتعلمين أن يبصروه بالطريق الســـوى ، ويساعدوه على السير فيه ، ويحركوا فيه الدافع الى التعلم ، ومن ثم يصبح لبرامج محـــو الأمية فائدة حقيقية ، وخاصة اذا ما ارتبطت بهـذه الحاجات الحقيقية للتعلم ٠ ومن هنا كان اتخاذ المنهج الوظيفى فى محـــو الأمية الذى يقوم على الارتبـــاط بالتغير الاقتصادى والاجتماعى ويبـــدأ بالمجموعات التى نحتاج أكثر من غيرها الى التعليم والتدريب أكثر ملاءمة للعمل فى مجتمعنا ٠ ومـع تطور المجتمع

وتقدمه تزداد هذه الفئة حتى نستطيع مع مرور الايام التخلص من الامية ٠ ولعل الاعتراض الاول الذى يثار فى وجه الاسلوب الذى نقترحه وينشأ فى رءوس المتعلمين لا الأميين يدور حـــول أهمية التعليم فى حدا ذاته وضرورته للفرد فى المجتمع الحديث ٠ والامانة تقتضينا هنا أن ننبه الاذهان الى الجهود والاموال المضيعة التى أنفقت على كثير من فصول محو الامية ، وانفض عنها الدارسون لأنهم لم يجـــدوا فيهـا ما يجتذب انتباههم ، أو رفض الاميون أصلا الالتحاق بها رغم كل أساليب الدعوة لأنهم لم يجدوا عندهم دافعا الى التعلم ٠ ان المرء الذى يعيش حياة مستقرة يتقن مهاراتها ويستطيع التعامل معها وتحقيق احتياجاته فيها لا يحس بالحـــاجة الى التعلم ٠ أما الفرد الذى يصعب عليه التكيف وتحقيق طموحه واحتياجاته فهو الذى يمكن أن يسعى الى الحصول على التعليم كوسيلة للســيطرة على البيئة ٠ ان وجود الظلم وحده ـ كما قيـــل قديما ـ لا يدفع الى الثورة، وانما الاحساس به هو الذى يحققها ٠ كذلك ان وجـــود الجهل وحده لا يدفع الى التعلم ، وانما الاحساس بآلامه وبأنه معوق لنمو الفرد هو الذى يدفع الى التعلم ٠ ويوم يحس كل فرد بذلك يمكن لنا أن ننتهى من وصمة الامية ٠ وهذا يتطلب من المتعلمين أن يثيروا لدى الاميين الدوافع الحقيقية للتعلم ، وخاصة بين أولئك الذين تموج الحياة من حولهم حينما يتغير مجتمعهم الريفى أو ينزحون عنـــه الى المجتمع الصناعى ، أو حينما يتـحول أسلوب العمل فى مهنة ما الى مهنة أخرى ٠٠ الخ ٠ ذلك من طرائق التغير الاقتصادى والاجتماعى ٠

وحينما تنقشع سحابة الجهل عن عيون الناس ينفتح أمامهم طـريق طويل للمعرفة لا ينتهى الا بنهاية حياة الفرد ذاته ٠

أما الاعتراض الثـــــانى فســـيثيره دعاة الديمقراطية حينما يقولون ان هذا الاتجاه لايحقق تكافؤ الفرص بين الناس ، ويحرمهم من حق من حقوق الانسان هو التعلم ٠ ونحن لا نختلف معهم قط فى المبـــادىء الديمقراطية التى يؤمن بهـا مجتمعنا أشد الايمان ، ولكننا نضع أمام أعينهم قلة الموارد فى مجتمعنا والاحتياجات الكثيرة التى تصطرع عليها مما يستلزم وضع سلم للأولويات، وقد أدى ذلك ـ كما هو معلوم ـ الى عدم مقدرة المجتمع على استيعاب جميـع الملزمين فى التعليم الابتدائى رغم شـــدة حرص المجتمع على تحقيق ذلك ٠ اننا نؤمن بالقيم الديمقراطية ، بل ونؤمن

كذلك بأن التعليم استثمار له عائد مجز ، ولكن التخطيط يفرض علينا ضرورة البدء بالامور ذات الاهمية • وما من شك فى أن الفرد الذى يحتاج الى التعليم للقيام بدور فعال فى مجتمعه سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أولى منذلك الذى لا يستشعر هذه الحاجة اطلاقا ، ونحاول جذبه وتنبيهه دون جدوى • ولقد آمنا بالتخطيط أسلوبا للتنمية ، ومن هنا كان لزاما علينا أن نبدأ باعطاء الأولوية فى ميدان محو الامية لأولئك الذين يلعبون دورا أساسيا فى الانتاج أو التنمية الاجتماعية ، والذينيجدون لديهم الرغبة الشديدة فى التعلم لمواجهة التغيرات التى تحيط بهم وبمجتمعهم •

القضية الخامسة التى نريد اثارتها هى قضية أدوات تعليم الكبار ونعنى بها الكتب الرخيصة الثمن والمكتبات العامة ، والاذاعة والتليفزيون والصحف والسينما والمسرح والمتاحف والمعارض• وهذه الادوات لها دور خطير فى تزويد الافراد – على اختلاف أنواعهم وحاجاتهم – بما يرونه من معرفة ومهارة واتجاه ، وتجمعهم حول ثقافة قومية واحدة • وبازدياد عدد المتعلمين وتحسن نوع تعليمهم تزداد الحاجة الى الكتب الرخيصة الثمن ، والى ارتياد المكتبات العامة، ونحن نلاحظ أن الكتب الرخيصة الثمن ما تزال فى حاجة الى أن تكثر سلاسلها عما هو قائم الآن ، وفى حاجة كذلك الى أن تتنوع موضوعاتها تنوعا يغطى احتياجات القراء ويتنوع أسلوبها ليتناسب مع المستويات المختلفة للدارسين • ولكى يتم ذلك التنوع لابد من دراسة لاحتياجات القراء من ناحية واحتياجات المجتمع العصرى من ناحية أخرى • ويكفى أن نلاحظ فراغ السوق من الكتب العلمية المبسطة التى يمكن لجهور القراء فهمها والتى يمكن بها أن تساعد الافراد على أن يعيشوا مجتمع العلم والتكنولوجيا • أما المكتبات العامة فما يزال عددها أقل من أن يغطى انحاء الجمهورية،وأسلوب عملها عقيم يشكو منه كل من يتردد عليها ، ومواعيدها لا تسمح للكثيرين بالاستفادة منها ، ويكفى أن نعلم أن المكتبات العامة فى الاتحاد السوفيتى مفتوحة ليلا ونهارا لينهل منها كل فى وقت فراغه • ويمكن للصحف اليومية والمجلات الاسبوعية العامة أن تلعب دورا كبيرا فى تربية الكبار اذا ما راعت التنوع فى موضوعاتها وأساليبها ، وأدركت أن وظيفتها لا تقتصر على الجانب الاخبارى وما يتصل به ، وانما يمتد الى تزويد الافراد بما يحتاجون اليه من ثقافة •

ونظرة الى الصحف الكبرى العالمية وما تصدره من ملاحق علمية وثقافية وأدبية وتربوية واقتصادية رخيصة الثمن يدلنا على ما نريده من صحفنا • كذلك نظرة الى أنواع الدراسات المبسطة فى الاسلوب والعميقة فى المضمون التى تمتلىء بها الصحفالعالمية اليومية يدلنا على الدور الذى تلعبه الصحف أو ينبغى أن تلعبه عندنا فى ميدان تربية الكبار • ويتصور الكثيرون أن دور السينما والمسرح وظيفتها الترفيه ، وأن الاذاعة والتليفزيون كذلك تشترك فى هذه الوظيفة بالاضافة الوظيفة الاعلامية ، والحق أن لهذه الأدوات الأربع وظيفة أخرى ذات أهمية كبرى وهى الوظيفة التربوية • وان اقتصار هذه الأجهزة على دور الترفيه يجعلها قاصرة عن استخدام ما لديها من طاقات وامكانات ، بينما استخدامها فى مجال التربية وغير ذلك يجعلها قائمة بدورها الطبيعى الذى تحقق من خلاله أهدافها•وان لهذه الاجهزة – وخاصة الاذاعة التى تكاد تدخل كل بيت بعد انتشار الترانزستور ورخص ثمنه – مسئولية كبيرة فى تربية الكبار خاصة أولئك الذين لا يجدون وسيلة أخرى للثقافة • فاذا ما أضفنا أنها تستطيع أن تجمع أكثر من بضعة ملايين حول نوع واحد من التأثير القوى على الحياة الاجتماعية وعلى حضارة وثقافة الامة أدركنا خطورة هذه الاجهزة فى ميدان التربية ، وينبغى أن تعمل هذه الاجهزة على معرفة رد الفعل لدى الجمهور بالنسبة لبرامجها حتى تعمل على تطويرها باستمرار والاستجابة لمتطلبات الكبار التربوية•

والبرنامج الناجح أو الفيلم الناجح أو المسرحية الناجحة ليست تلك التى تشغل أو تلجأ الى اجتذاب الانسان من خلال اثارة شهواته ، وانما تلك التى تجمع بين الترفيه والتوجيه والتعليم •

القضية الاخيرة التى نطرحها فى هذا المقال هى **الدروس التى يمكنلتربية الكبار أن نقدمها لميدان التعليم عموما**•وسنقتصر فى هذا الجانبعلى أمرين فقط :

أولهما : امكانية التغيير فى السلم التعليمى •

وثانيهما : تحسين نوعية التعليم •

أما بالنسبة للسلم التعليمى فى مصر للصغار فمن المعلوم أنهبالنسبة للمرحلة الابتدائية يتكون من ست سنوات ، وبغض النظر عن الاساس

الذى أقيم عليه هذا السلم ، والذى يعتمد غالبا على تقسيمات علماء النفس لمراحل النمو ، فاننا نهتم بالوظيفة التى يؤديها • يهدف التعليم الابتدائى ضمن ما يهدف اليه الى تزويد الفرد بالمهارات التى تمكنه من القدرة على القراءة والكتابة بسرعة وباتقان • ولسنا هنا نناقش عجز المدرسة الابتدائية عن تحقيق هذا الهدف ، ولذا سنفترض أنها تحققه فعلا • فى ميدان تربية الكبار يمكن فى فصول محو الامية أن نصل بالدارس الى القدرة على القراءة والكتابة بسرعة وباتقان فى مدة أقصاها عامين • والسبب فى هذا يرجع الى قدرة الكبير على تمثل المعلومات وأداء المهارات بسرعة ، فاذا ما راعينا الدقة فى اختيار الوقت المناسب للتعليم لدى الطفل ، من حيث قدرته على القيام بالمهارات المطلوبة لامكن لنا الوصول به الى التعليم فى مدة أقل من ثلاث سنوات • واننى اذ أقدم هذا الاقتراح لا أدعو الى تنفيذه فورا وانما أدعو الى دراسته وتجريبه؛ اذ يمكن – فى تصورى – أن نبدأ مع الطفل فى سن السابعة أو الثامنة تعليما ذا كيف مرتفع يؤدى به فى خلال ثلاث سنوات الى المقدرة على القراءة والكتابة بدقة وسرعة ، بل والى التزود بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التى تؤديها المدرسة الابتدائية فى ست سنوات • وهذا الامر يتطلب مراجعة كاملة لمناهج التعليم الابتدائى والى اعداد نوع جيد من المعلمين للقيام به • وان هذا الاقتراح فى نظرى لجدير بالتجريب لانه اذا ثبت نجاحه لامكننا توفير كثير من المال والوقت والجهد ، يمكن استثمارها فى بقية أنواع التعليم، فضلا عن أنه سينتج لنا فرصة تعميم التعليم الالزامى ، وخنق الأمية فى مهدها ، وجعل التعليم الاعدادى الزاميا بعد قليل من الوقت • ولعل مما يشجع على تجريب هذا الاقتراح أن المدرسة الابتدائية فى الاتحاد السوفيتى أمكن اختصارها من أربع سنوات الى ثلاث (٣) •

أما الأمر الثانى فهو تحسين نوعية التعليم : أن أهم هدف الآن لتربية الكبار هو ما يسمى بالتعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة ، وهو نابع من الايمان بأن الفرد قادر على التعلم مدى الحياة وأنه لا حد لهذه القدرة من حيث السن ،ومن أن الفرد فى حاجة الى التعلم طيلة حياته نظرا لما يقابله من تغيرات سريعة ملاحقة أصبحت سمة العصر • وان تحقيق هذا الهدف لن يكون الا من خلال خلق اتجاه لدى الفرد قوامه الايمان الحياة ، وانه لا حد لهذه القدرة من حيث السن ، نظرا لما يقابله من تغيرات سريعه ملاحقه أصبحت ومن ان الفرد فى حاجه الى التعلم طيلة حياته بالعلم كوسيلة اساسية للتطور والرقى ، وكمادة أساسيه تساعد الانسان فى اتخاذ قراراته ، وفى التحكم على الاشياء ، وفى الاستجابه لمتطلبات الحياة • اننا نعد الفرد لمستقبل مجهول ، والمعلومات والمهارات بل والاتجاهات التى نقدمها له قابله للتغير وللتطور • واذن فليست المعلومات فى حد ذاتها هى المهمه ، وانما الاسلوب الذى نعلمه به ومدى الاستفادة هو الذى يمثل الأهميه الاولى • نحن لا ننكر أهميه المعلومات ، ولكننا نقدم عليها فى الاهميه أسلوب تعليمها ، خاصة اذا ما تذكرنا ان العصر الذى نقبل عليه هو عصر العقول الالكترونية التى يمكن تغذيتها بالمعلومات وبالتالى يمكن لها ان تمدنا بها دون أن نحتاج الى حفظها ، وانما المهم حينئذلك ان نعرف ماذا نحتاجه منها ، ولماذا ، وكيف نستفيد بها • هنا تبرز أهميه الاسلوب ، ونعنى به الطريقة التى تمكن الفرد من التفكير الناقد والخلاق والمبتكر ، التفكير الذى يعتمد على العلم والمعرفه ، وليس ذلك الذى يعتمد على الخرافه او المألوف لمجرد انه درج عليه ، التفكير الذى يعرف الاسباب ، ويفرض الفروض ، ويبحث عن المعلومات ، ويحللها ، وينقدها ، التفكير الذى يلجأ الى استخدام الاساليب العلمية الحديثة من تجريب ودراسه وبحث ، ومنها يبنى حكمه ويتخذ قراراته • ومن ثم يستطيع ان يعيش حياته محدثا بها ما يراه ضروريا من تغيرات تؤدى الى تقدمه ، وتقدم مجتمعه • ان التعليم المستمر لن يكون حقيقة الا اذا راعينا فى التعليم النظامى خلق الفرد القادر على التعلم مدى الحياة ، المقدر لقيمةالعلم والمعرفة فى حياته وحياة مجتمعه ، القادر على التفكير بنفسه ولنفسه ولامته ، القادر على النقد البناء ، القادر على الخلق والابداع • وهذا يتطلب من تعليمنا ألا يكون وسيلةللحصول على شهادات يطلق بها الانسان الكتاب والمعرفة والعلم ، وانما يتطلب أن يصبح وسيلة للاستزادة من العلم والمعرفة كأدوات ضرورية للانسان المعاصر •

عبد الفتاح جلال

(3) A. Arsenyev and A. Markuslevich, The Shortening of the Elementary Phase of Schooling in the Soviet Union, in : UNESCO, Prospects in Education, No. 1, 1969, pp. 37-42.

التوجيه التعليمى والمهنى

دراسة مقارنة للتوجيه التعليمى فى فرنسا والاتحاد السوفيتى و مصر

ابراهيم الابيارى

يواجه التعليم اليوم فى مختلف الدول - وعلى الاخص النامية منها - تحديات جديدة ضخمة ، املتهـا خصائص العصر الذى نعيشه من ناحية والتسابق الشديد بين الدول من ناحية اخرى ، كل فى مجال إعداد ناشئتها للاضطلاع بمهام تحقيق التفوق والتقدم وانجاز الاهداف المرسومة لمخططات التنمية وغيرها من المشاريع .

ومن اولى خصائص العصر الذى نعيشه وابرزها - واكثرها اهمية فى مجال حديثنا - ماحققه العلم العصرى من انجازات هائلة ، وماوصل اليه من نتائج جديدةومثيرة بحيث اصبح هذا العصر بحق يسمى « عصر تفجر المعرفة العلمية» . ومن ابرزها واهمها ايضا ماصاحب ذلك من تقدم هائل ومتجدد فى المجالات التطبيقية التكنولوجيةلهذه المعارف العلمية المتفجرة . ومن هنا أصبح امتلاك ناصية التفوق العلمى والتكنولوجى من خير واصدق مايتسلح به الافراد والجماعات والمؤسسات والدول على السواء ،كل لاثبات المكانة التى تستحقها بين اقرانها . وقد ألقى ذلك على كاهل التعليم بتبعات جسام . فقد اصبح عليه ان يواجه هذه التحديات . واصبح من اصعب مهامه ان ياخذ فى حسبانه تفجر المعارف العلمية والتكنولوجية وتجددها ، والوسائل التى يمكن على اساسها الاختيار من بين كميات المعلومات الهائلة لكى تخدم اعداد الناشئة لحياة الكبار والعصر ، فضلا عن ان يأخذ فى اعتباره الاستفادة مننتائج هذه المعارف والتكنولوجيا فى مجالات عمله المختلفة .

واما عن التسابق الشديد بين الدول ، كل لاعداد ناشئتها ، فهو امر يفصح عنه ما يوجه الى التعليم ومرافقه واجهزته وبحوثه من عناية واهتمام فى مختلف الدول .كما تفصح عنه الزيادة المطردة فيما يخصص للتعليم من اموال ومصادر انفاق مباشرة وغير مباشرة . وهو امر يؤكده ايضا تغير النظرة الى التعليم كاحدى مسئوليات الدولة قبـل مواطنيها . اذ لم يعد ينظر اليه على انه خدمة يحتاجها الافراد وتلبيها لهم الدولة . وانما اصبح ينظر اليه على انه استثمار لرأس المال البشرى ، تحتاج اليه الدولة ، ومن مصلحتها ومن واجبها ، بل هى فى حاجة الى تنمية هذا الاستثمار فى القوى البشرية الذى بدونه يتعثر او ربما يستحيل استثمار سائر الموارد الطبيعية الاخرى على خير وجه ، والذى بدونه يصبح اى حديث عن التنميـة الاقتصادية او الاجتماعيـة او التخطيط لهما ضربا من ضروب قتل الوقت او شغل الفراغ . وقد القى ذلك ايضا على الدول - وبالتحديد على اجهزتها التعليمية - بتبعات لم تكن قائمة من قبل . اذ اصبح عليها عند اعداد وتشكيل هذه الخامة البشرية الثمينة - ناشـئتها ورأس مالهـا البشرى - ان تأخذ فى اعتبارها عاملين . الاول احتياجاتها من القوى العاملة وتخصصاتها المختلفة ونوعياتها المتعددة ومستوياتها ، ومايتوفر لديها من فرص العمل القائمة والمنتظرة . والثانى ما يتمتع به التلميـذ الذى تعـده من استعدادات ومواهب فطرية أو مكتسبة ، ومالديه من ميول ورغبات وتطلعات ، وما هو ميسر له بدنيا وعقليا ونفسيا .



من هذين الاعتبارين ـ خصائص العصر الذى نعيشه فى تفجرها العلمى والتكنولوجى ، وتسابق الدول على تنمية رأسمالها البشرى وتجويد اعداده ـ اصبحت خدمة التوجيه التعليمى والمهنى من أهم المسئوليات التى ينبغى ان تضطلع بها اجهزة التعليم على مختلف مستوياتها .

ولنحاول ، قبل ان نعرض للوضع عندنا فى ج.ع.م، ان نستكشف مالدى بعض الدول الاخرى التى سبقتنا الى الاهتمام بهذه الخدمة ، وان نتبين مالديها من خبرات فى هذا المضمار .

التوجيه فى فرنسا :

تقدم لنا فرنسا مثالا للدولة التى تقام فيها أجهزة التوجيه خارج اطار نظام التعليم ومؤسساته . وهى تتمتع ـ رغم تعاونها وتكاملها التام مع اجهزة التعليم ـ باستقلال كامل عنها . وقد بدأت فرنسا فى تقديم هذه الخدمة لطلابها منذ سنة ١٩٢٢ (١) . وهى الآن منتشرة فى جميع انحاء فرنسا وموزعة عليها . وتهدف الى تزويد الطلاب والكبار وعائلاتهم والاجهزة الاجتماعية المعنية بالمعونة على حل اى مشكلة من مشاكل التوجيه . وقد تضمنت حركة الاصلاح التعليمى فى فرنسا ـ خلال السنوات العشر الاخيرة ـ تحديد اسماء المؤسسات التى تقدم هذه الخدمة فى «مراكز التوجيه التعليمى والمهنى» ، وتوسيع الدور الذى تؤديه هذه المراكز بحيث تشمل ايضا تقديم هذه الخدمة لتلاميذ « مرحلة الملاحظة » (٢) . وأصبح على جميع التلاميذ فى جميع قطاعات التعليم ومراحله ان يتلقوا مشورة هذه المراكز التى تقدم خدماتها مجانا .

---

(١) وذلك بموجب ديكريتو مؤرخ ٢٦ سبتمبر سنة ١٩٢٢ بشأن الاخذ بنظام التوجيه المهنى . ثم تعاقبت بعده القرارات الآتية على الترتيب : قرار بتاريخ ٢٤ مايو سنة ١٩٣٨ بشأن هيكل التدريب والتوجيه المهنى ـ قرار فى ديسمبر ١٩٤٥ بانشاء سكرتاريات التوجيه المهنى بالمقاطعات ـ مذكرة بتاريخ ٣ يناير سنة ١٩٤٦ بشأن اعمال هذه السكرتاريات ـ قرار بتاريخ ٢٧ يونيو سنة ١٩٤٧ بشأن تشكيل لجنة للتوجيه المهنى والتوثيق ـ قانون ٢٤ مايو سنة ١٩٥١ بشأن اضطلاع الدولة بأمر التفتيش والمراكز العامة للتوجيه المهنى ـ ديكريتو بتاريخ ١٠ اكتوبر سنة ١٩٥٥ بشأن تطبيق القانون السابق ـ ديكريتو ١٠ يناير سنة ١٩٥٩ بشأن الاصلاح التعليمى .

(٢) هذه المرحلة التعليمية فى فرنسا مدتها سنتان. وتعقب المدرسة الابتدائية ذات الخمس صفوف ، وتشكل الصفين الاول والثانى من المرحلة الاعدادية . وفيها يعنى بملاحظة ميول التلاميذ ورغباتهم واستعداداتهم خلال العمل المدرسى اليومى المعتاد .

ولايستطيع اى فرنسى دون سن السابعة عشرة ان يحصل على اى عمل او وظيفة فى اى من مجالات الصناعة او التجارة او غيرها مالم يكن قد تسلم شهادة – تعطى مجانا – من احد مراكز التوجيه يوضح فيها على الاقل المهنة أو المهن التى تعتبر خطيرة أو غير مناسبة لهذا الفرد .

وبعض مراكز التوجيه فى فرنسا حكومى عام وبعضها الآخر خاص تنشئه الغرف التجارية او الصناعية او الاتحادات والجماعات المهنية ، اذ يخول لها القانون هذا الحق . ويستطيع كل من هذه المراكز العامة او الخاصة ان يصل الى عملائه من التلاميذ لتقديم خدماته لهم سواء مباشرة او عن طريق مدرسيهم .

وأجهزة الادارة التعليمية وسلطاتها الرسمية هى المسئولة عن تنظيم وتمويل تقديم هذه الخدمة ، اى وزارة التعليم القومى على مستوى الدولة والاكاديميات (١) والادارات والسلطات التعليمية المحلية على مستوى المقاطعات والمستويات المحلية الاخرى . كذلك يشكل عدد من المجالس على مختلف هذه المستويات يناط بها أمر تحقيق التعاون وتوثيقه بين مراكز التوجيه من ناحية ومؤسسات التعليم من ناحية اخرى وسوق العمالة من ناحية ثالثة . فتوجد «لجنة التوجيه والتوثيق» على مستوى الدولة . وتتكون من ممثلين لعدد من الوزارات هى : التعليم القومى – المالية – العمل – الزراعة – الصحة الاقتصاد القومى – الصناعة والتجارة – الانشاء والتعمير . كما يمثل فيها الاتحاد العام للعمال – والاتحاد الفرنسى للعمال المسيحيين – والاتحاد العام للموظفين الفرنسيين والاتحاد القومى للتجار – وكذا بعض الاشخاص المعنيين بالتعليم الفنى والمهنى . اما على مستوى وزارة التعليم فيوجد مجلس دائم للتوجيه برئاسة الوزير ويضم المفتشين العامين للتعليم وعدد من الشخصيات يختارهم الوزير وفق خبراتهم وجهودهم . ويتولى هذا المجلس مهمة النهوض بأجهزة التوجيه وتطوير اعمالها وتشجيع تحسين عملياتها . وعلى مستوى المقاطعة يشكل مجلس آخر بموجب قرار وزارى تحت رئاسة مفتش الاكاديمية . واما على مستوى المراكز والبلديات فيشكل مجلس للتوجيه لتحقيق التعاون بين مراكز التوجيه وفصول «مرحلة الملاحظة» الواقعة فى دائرته والتى قد لاتزيد على فصل واحد . واخيرا فان لكل مركز من مراكز التوجيه العامة مجلس ادارة للنهوض به وادارة دفة أعماله، ويتكون من الممثلين المحليين لكل من وزارة العمل وأولياء الامور والجمعيات المحلية والمنظمات المهنية (٢) .

ويقضي القانون الفرنسي بأن على أجهزة تعيين العاملين وتوظيفهم وعلى مراكز التوجيه المهنى أن تعاون كل منهما الاخرى لوضع الخريجين عند تعيينهم فى احسن الظروف . كما يقضى بأن على مكاتب التعيين ان تقدم الى سكرتارية التوجيه المهنى فى الادارة التعليمية جميع المعلومات والوثائق المفيدة التى يمكن جمعها مما يتصل بحالة سوق العمالة وان يوضحوا الحالة فى كل مهنة وعدد الوظائف المتاحة .

ولكل تلميذ فرنسى ملف خاص يحتوى على نتائج الاختبارات النفسية والمهنية المتعددة التى تجرى له (ومنها اختبارات التحصيل والمستوى والقدرة اليدوية) . كما يضم الملف سجلا للمقابلات مع الآباء ، وآخر للمقابلات مع التلميذ ، وثالث طبى تتجمع فيه المعلومات بمعرفة طبيب متخصص فى التوجيه المهنى والتعليمى ، ورابع مدرسى يقوم مدرس الفصل على امساكه ، وخامس اجتماعى مؤسس على المعلومات الخاصة بالحالة الاجتماعية .

وتلعب المتابعة المستمرة دورا هاما فى توجيه التلميذ وفى تنوير ولى الامر بما هو اصلح لحالة ابنه . ففى مرحلة الملاحظة يقدم مجلس التوجيه لاولياء الامور – بعد الشهور الثلاثة الاولى من بدء الدراسة – فكرته المبدئية الاولى عن نمط الدراسة التى يقترح انها الافضل والانسب لقرارات كل تلميذ . ويكون على عائلة التلميذ ان تتخذ القرار . وفى نهاية العام الدراسى يقدم المجلس اما توكيداً لاقتراحه الاول او اقتراحا آخر . وفى نهاية مرحلة الملاحظة يستطيع التلاميذ الذين اختاروا نوع التعليم المقترح عليهم ان يواصلوا تعليمهم فى هذا النوع بكامل حريتهم . اما الذين يفضلون نوعا آخر فان عليهم ان يجتازوا امتحانا عاما يهدف الى تحديد وقياس استعدادهم لنوع التعليم الذى يختارونه .

وفيما بعد مرحلة الملاحظة ، وفى جميع قطاعات التعليم الاخرى ، توجد ملاحظة مستمرة وتوجيه دائم خلال الدراسة . وتتاح الفرصة للانتقال من احد انواع التعليم الى اى من الانواع الاخرى عندما يلزم . وتتولى مجالس التوجيه على مستوى المراكز والبلديات مهمة تنسيق وتنظيم اعمال الملاحظة التى يقوم بها المدرسون – تحت اشراف مدرس الفصل – لتتبع قدرات التلاميذ واستعداداتهم . كما تنظم اتصالات مفيدة مع الآباء . وفى نهاية المرحلة يوضح لهم الموقف بما يساعدهم على الاختيار بين مختلف انواع التعليم . ثم تتولى أجهزة التوجيه متابعة تقدم التلميذ فى المؤسسة التعليمية التى التحق بها طوال مدة الدراسة . ويعاد اجراء المقابلات والاختبارات للتلاميذ الذين يعادون الى اجهزة التوجيه ، سواء اعيدوا بمعرفة اعضاء هيئة التدريس او من تلقاء انفسهم . كذلك يعاد اختبار وتوجيه الصغار فى مواقع التلمذة الصناعية طوال مدة فترة التدريب .

---

(١) الاكاديمية فى نظام ادارة التعليم الفرنسى هى مايقابل عندنا –تقريبا – مديرية التربية والتعليم بالمحافظات

(٢) قانون التعليم الفرنسي وقرار ٦ يناير سنة ١٩٦٢ .

ولاذاعة المعلومات عن المهن على الاهالى تستخدم جميع وسائل الاعلام العامة من اذاعة ونشر . كما تصدر دوريات وكتيبات خاصة . ويتيح «مكتب الجامعة التوجيه والاحصاءات التعليمية والمهنية المعلومات والاحصاءات للمربين والآباء والدارسين والتلاميذ فى مختلف المؤسسات كما يوفر لهم الوثائق اللازمة .

ويبقى التلميذ وعائلته فى النهاية احرارا فى اختيار الطريقة التى تناسب اذواقهم وافكارهم الخاصة والتى تتفق مع الوقت الذى يستطيع الدارس تخصيصه للدراسة .

التوجيه فى الاتحاد السوفيتيى

بينما عرضنا لفرنسا كمثال للدولة التى أولت خدمات التوجيه المهنى والتعليمى فيها عناية خاصة ، عن طريق اقامة اجهزة لهذه الخدمة خارج أسوار المدرسة والى جانب الاجهزة التعليمية البحتة ، فاننا نجد ان الاتحاد السوفيتى يقدم لنا مثال الدولة التى أولت هذه الخدمات كل اهتمامها ورعايتها دون ان تفرد لها اجهزة خاصة بها خارج اطار الاجهزة التعليمية والمدرسية .

فنظام التعليم السوفيتى ذاته يهدف الى خدمة مجالات العمل خدمة مباشرة ، ويعتبر ان غايته الاولى هى اعداد القوى البشرية اللازمة لهذه المجالات وتاهيل راس المال البشرى كل لما هو ميسر له . ومن هنا كان اتجاههم الى جعل هذه الخدمة جزءا من هيكل التعليم ذاته . ففى ١٦ ابريل سنة ١٩٥٩ صدر قانون فى شأن تقوية الرابطة بين المدرسة والحياة وتطوير نظام التعليم العام . وتقضى المادة الاولى من هذا القانون بأن على المدارس ـ ومن اختصاصها الاصيل ـ ان تحيط تلاميذها علما بأنواع العمل المختلفة وان تساعدهم على اكتشاف استعداداتهم بأنفسهم كما تساعدهم على اتخاذ قرارات واعية بشأن مستقبلهم المهنى . كذلك صدر قرار مجلس الوزراء السوفيتى فى ٣ يوليو سنة ١٩٦١ وفيه يطالب الى مجالس الوزراء فى الجمهوريات ، واللجان التنفيذية فى الاقاليم ، والسلطات التعليمية ، ان يوفر كل منها وسائل التنفيذ العملية لما يناط بها من اختصاصات بالتوجيه التعليمى والمهنى فى المدارس ذات الثمانية سنوات وفى المدارس الثانوية .

وهكذا فان نظام التوجيه السوفيتى يشكل جزءا من الخدمة التعليمية ذاتها . وهو متضمن فى تدريس جميع المواد الدراسية المختلفة . كما يتم خلال الانشطة العملية فى المدرسة وخارجها وكذا خلال عدد من الانشطة الاجتماعية المنوعة التى يقوم بها التلاميذ . وتسير اثارة الرغبة المهنية فى نفوس التلاميذ جنبا الى جنب مع اكتشاف وتنمية قدراتهم وميولهم الخاصة . وفى نفس الوقت تعطى للحالة الصحية وللقدرات البدنية ماهى جديرة به من اعتبار .

ويبدأ العمل فى التوجيه ابتداء من الصف الخامس لمساعدة التلميذ على اتخاذ قرار حكيم بشأن مايختاره من دراسات وبرامج فى الصفوف التالية (من التاسع الى الحادى عشر) . وتوجه كل جمهورية او اقليم اهتماما خاصا الى النشر والاعلام بتلك المهن التى تعتبرها ضرورية بالنسبة لها أكثر من غيرها .

وواضح ان التوجيه ـ بحكم انه جزء من نظام التعليم المجانى الاجبارى ـ يقدم كذلك مجانيا الزاميا لجميع التلاميذ على السواء . وجهاز التوجيه بأكمله ، بوصفه جزءا من جهاز التعليم ، يشكل احد اجهزة الدولة الخاضعة لادارتها واشرافها . وهى التى تتحمل كافة اعباء تمويله . وليست هناك اية اجهزة او خدمات «خاصة» فى هذا المجال وتقع على كاهل وزارة التعليم واجهزتها المحلية وكذا مدارسها مهام تنظيم هذه الخدمة والاعمال المتصلة بها . وفى هذا الصدد تتعاون وزارة التعليم مع السلطات والاجهزة التالية : وزارة التعليم العالى والثانوى المتخصص ـ لجنة الدولة للتعليم الفنى ـ وزارة الصحة ـ وزارة الثقافة ـ المجلس القومى الاقتصادى ـ المجلس المركزى للاتحادات التجارية ـ اللجان التنفيذية لمجالس العمال .

وتنسيقا للعلاقة بين خدمات التوجيه وبين سوق العمالة فى الاتحاد السوفيتى تقوم اجهزة الدولة واجهزة التخطيط بتحديد اعداد التلاميذ فى كل فرع من فروع الدراسة . ويؤخذ فى الاعتبار ، لهذا الفرض ، حاجات التنمية وتوقعاتها فى مختلف فروع الثقافة والاقتصاد القومى .

وعند قبول التلاميذ فى اى شعبة من شعب الصف التاسع (وهو اول صف يبدأ عنده تنويع التعليم وتفريعه) لايلزم اجتياز اختبارات خاصة او امتحانات قبول . وانما يتم القبول وفقا لرغبات التلاميذ انفسهم ولايخضع الا لتقديم الشهادات او المستندات التى تطلب منهم وكذا الكشف والفحوص الطبية . اما عند القبول بالمدارس الثانوية المتخصصة وفى مؤسسات التعليم العالى فيجب ان يجتاز الطالب أولا امتحانا خاصا للقبول . اما من يتقدم الى المدارس الفنية والمهنية فيتم قبوله على أساس اختبار شخصى خاص .

ويكتسب التلاميذ الالفة بمختلف فروع العمل والفهم العميق لكل مهنة من المهن وهم لما يزالوا بعد تلاميذ فى مدارسهم . اذ توضح لهم مختلف القدرات والاستعدادات والميول والصفات اللازمة لهذه المهنة او تلك ، فضلا عن توضيح الصعوبات التى يقابلها من ينخرطون فى سلك اى منها . واثناء زيارة المصانع والورش يحاط التلاميذ ـ على الطبيعة ـ علما بالاعمال التى يمارسها العمال . وتنظم لهم لقاءات ومقابلات مع ممثلى المهن المختلفة . كما تنظم لهم الامسيات والندوات لمناقشة موضوع «ماذا اريد ان اكون ؟»

وتعلم المدارس تلاميذها احترام القرار الذى يتخذه كل واحد منهم بالنسبة لما يختاره لمستقبله .

أما اذاعة المعلومات عن المهن المختلفة ونشرها على التلاميذ والاهالى فتتم عن طريق أجهزة التعليم ايضا . ففى كل عام تقوم كل من الاجهزة المركزية والمحلية لوزارة التعليم ، وللجنة الدولة السوفيتية للتعليم الفنى والمهنى ، ولوزارة التعليم العالى والثانوى المتخصص ، تقوم بنشر وتوزيع الادلة والكتيبات والافلام المتعلقة بالمهن المختلفة . وفى المدارس يشجع المدرسون تلاميذهم على قراءة الكتب المبسطة فى هذا المجال ، ويعرضون عليهم الافلام ، ويكلفونهم باجراء بحوث ميدانية كل فى مجال اهتمامه . ويوضع التلاميذ فى موضع الاتصال بالمعنيين بالمهنة التى يختارونها وبرجالاتها المتصدرين للاعمال القيادية فيها .

كذلك تنمى اهتمامات التلاميذ وميولهم وقدراتهم فى النوادى التى تقيمها المدارس او الآباء او نوادى البيونيرز (الرواد) أو غيرها . كما تنظم لهم هذه النوادى والمحاضرات والمسابقات والمعارض وغيرها . ومن الشائع آن تنظم المناقشات للكتب والافلام التى تعالج امور المهن وان تصدر اعداد خاصة من الدوريات والصحف الحائطية وان تخصص «ايام مفتوحة» فى المدارس العامة والفنية ومؤسسات التعليم العالى . كذلك تنظم السلطات المسئولة عن المتحف البوليتكنيكى المركزى مقابلات بين تلاميذ المدارس والشخصيات العلمية المتخصصة . وتعقد هذه المقابلات فى مبنى المتحف .

ويتدعم هذا الحشد من الانشطة بالمقابلات الشخصية مع التلاميذ ومع آبائهم وبالتحدث المستفيض اليهم .

ويضطلع الآباء بدور فعال فى اعمال التوجيه اذ يسهمون فى تزويد بنيهم بالمعلومات عن المهن ، ومساعدتهم فى المقابلات والزيارات والمناقشات التى يحضرها التلاميذ افرادا وجماعات . وفضلا عن ذلك يسهم الآباء فى تنظيم المعارض والمسابقات وغيرها .

وتهدف كل هذه الانشطة فى النهاية الى معاونة التلميذ على اتخاذ قرار حر واع بشأن مايختاره من برامج التعليم أو مؤسساته التى تناسب ميوله . وبعد أن يتم الطالب تخصصه يعين فى المهنة التى اختارها حيث يحاط بالرعاية والاهتمام - كفرد مستجد - من جانب الاجهزة المحلية كما يتمتع ببعض المزايا والضمانات . وخلال السنوات الاولى من عمله تستمر المدارس او غيرها من مؤسسات التعليم التى تخرج الطالب فيها فى مراعاته بقصد المتابعة .

واذ لايوجد فى الاتحاد السوفيتى اخصائيون يعملون كموجهين منقطعين لهذا العمل وحده ، فان نظار المدارس ومدرسيها واطباءها يضطلعون بهذا العمل . ولذلك تنظم للمدرسين دورات تدريبية وحلقات دراسية وندوات وسلاسل من المحاضرات ، بعضها تفرغى وبعضها الآخر لايتطلب انقطاعا عن العمل ، لتزويدهم بالمعلومات والمهارات المطلوبة لهذا الغرض . كذلك يقوم بالتوجيه رؤساء العمال الذين يدربون التلاميذ فى المصانع .

لمسة نقدية موجزة للوضع فى ج.ع.م .

وفى ج.ع.م. بدأ عدد من المؤسسات - الصناعية بالذات - وقلة من الاجهزة الرسمية المتصلة بها فى السنوات الاخيرة بممارسة اشكال محدودة من التوجيه المهنى عند اختيار العاملين فيها لتعيينهم .

كما ان بعض قوانين التعليم (١) وكذا مقدمات المناهج الدراسية والاهداف الموضوعة لبعض مراحل التعليم - لاسيما المرحلة الاعدادية والتعليم الفنى - لم تغفل دور المدرسة فى أكتشاف قدرات تلاميذها وميولهم وفى توجيههم التوجيه السليم الى تنمية تلك القدرات والميول بما ينتهى بهم الى احتراف المهن التى يصلحون لها او الى متابعة تعليمهم فى الفروع التى ينتظر أن يبرزوا فيها .

كذلك تعتبر مسئولية التوجيه احدى الواجبات التى على جهاز التربية الاتماعية (ابتداء من الاخصائيين الاجتماعيين المنبثين فى المدارس والموجهين الاجتماعيين بالمناطق وجهاز ادارتى التربية الاجتماعية للبنين وللبنات بالوزارة) أن يضطلع بها . ولهذا الغرض فان ملف كل تلميذ . ابتداء من التحاقه بالابتدائى يضم بطاقة صحية واخرى اجتماعية وتتبعية لتجميع كافة المعلومات اللازمة عن التلميذ . وهى معلومات ينبغى ان تسهم فى توجيهه مهنيا وتعليميا . ولهذا الفرض ايضا فان بعض مؤسسات التعليم الفنى الثانوية والعالية تشترط للالتحاق بها اجتياز اختبار شخصى او اختبارات خاصة بالقدرات والمهارات . كما تشترط مستويات صحية قطبية معينة تتفق وطبيعة الدراسة بها وبنوع المهنة التى يمارسها الخريج فيما بعد .

الا أن واقع الحال - رغم ذلك - يبرز مدى الحاجة الماسة الى تطوير هذه الخدمة فى ج.ع.م. واعطائها ماهى جديرة به من الرعاية والاهتمام . فالبطاقات المدرسية بانواعها والمعلومات المدونة فيها امر شائع يلمسه جميع أولياء الامور عندما يتسلمون ملفات ابنائهم عقب انتهاء مرحلة والتقدم بملف جديد للمرحلة الجديدة ، وذلك قبل ان تتحدث به اية تقارير رسمية او يشير اليه مسئولون رسميون . بل ان المرحلة التعليمية التالية لاتفيد من

(١) نخص من ذلك بالذكر ماجاء بوضوح فى المذكرة الايضاحية للقانون السابق رقم ٥٥ لسنة ٥٧ فى شأن التعليم الاعدادى وما ضمن فى المواد ١ ، ٣٥ ، ٥١ ، ٦٣ من القانون المعمول به حاليا للتعليم رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨. وكذا المواد ١ ، ٥ ، ٣١ من قانون التعليم الفني رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ .

بطاقات وسجلات المرحلة السابقة او معلوماتها ولاتكمل على هذه البطاقات والسجلات ذاتها . ولقد أصبحت فائدة هذه البطاقات والسجلات - بحالتها الراهنة - فى ملف التلميذ، وجدواها له ، مثار تساؤل دائم من الاهالى وأوليـــاء الامور .

وانصافا للحقيقة فاننـا يجب ان نقـرر - بشىء من الشجاعة الادبية - ان الاعباء الاخرى الملقاة على كاهـل الاخصائى الاجتماعى فى المدرسة المصرية ، فى ظل نصابه من التلاميذ وتعدد المدارس التى يشرف عليها الاخصائى الواحد لاسيما فى الابتدائى والاعدادى ، فضلا عن انها تعمل لفترات صباحية واخرى مسائية ، تحول تماما بين الاخصـــائى الاجتمـاعى الحـالى وبين أن يولى البطاقات المدرســية واستيفاء بياناتها ما هى جـديرة به من جهـد واهتمام ، ناهيك عن ان يولى موضوع التوجيه نفسه ما يستحقه من تفرغ وتركيز .

وبالنسبة للمدرسين ، فان اعمال التوجيه -بشكلها العلمى المنظم - لاتحتل مكانا بين اعمالهم ، ولاهم يسالون عنها ، ولاهى تشغل مكانا فى تقـــاريرهم او فى اهتمامات رؤسائهم الذين ليسوا بدورهم مسئولين عن شىء من ذلك. ولايوجد لدينا المدرس المتفرغ المحترف لاعمال التوجيــه (كما فى انجلترا مثلا) . اما المدرس العادى فاننا يجب أن نعترف - بشىء من الشجاعة الادبية ايضا - انه لا يستطيع بحال فى ظل نظام الفترات الصباحية والمسائية ، وكثافات الفصول الحالية ، ونصابه الحالى من الحصص ، ان يمارس شيئا من خدمة التوجيه .

وسواء بالنسبة للاخصائى الاجتماعى او للمدرس فان اى منهما يحتاج - قبل آن نعهد اليه بهذه الخدمة - الى شيء من الاعداد لها والتدريب على أعمالها ومهاراتها. وينبغى أن يتناول هذا الاعداد دراسة للطـرق التعليمية البحتة للتوجيه ، والملاحظة ، والبطاقات وسجلات المعلومات المتجمعة ، والمقابلات وفنونها ، واستمارات استطلاع الرأى والاستبيانات ، واختبارات الذكاء والقدرات والمهارات ، والوسائل والادوات السيكلوجية والسيكومترية ، وماالى ذلك من وسائل ومهارات التوجيه .

والبديل الوحيد الذى ناخذ به حاليا فى ج.ع.م. - وقد آخذنا به اصلا لتحقيق العدالة فى مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية عند القبول بمؤسسات التعليم وليس بقصد التوجيه المهنى او التعليمى - هو التوزيع وفق مجاميع الدرجات . فبدات منذ سنوات حركة مكاتب التنسيق وواصلت عملها كل عام فى توزيع الطـــلاب على مؤسسات التعليم العالى كل حسب مايسمح له به مجموع درجاته. وسرعان ماانتقلت الفكرة الى القبول بالتعليم الثانوى ومافى مستواه . ثم انتقلت أيضا الى القبول بمدارس التعليم الاعدادى . ولقد توارت فى هذا الخضم عوامل هامة كان ينبغى لها ان تبرز وان تؤخذ فى الاعتبار . منها قـــدرات التلميذ واستعداداته الفطرية والمكتسبة وميوله ، ومنها احتياجات سوق العمالة من الاعداد والانواع والتخصصات المهنية المختلفة . ومهما كان من مزايا نظام مكاتب التنسيق والتوزيع وفق مجموع الدرجات كوسيلة لتحقيق عـدالة توزيع الفرص التعليمية المتاحة على مجموع الطلاب المتقدمين فانها لايمكنها بحالتها الراهنة ان تكون نظاما للتوجيه المهنى او التعليمى بشكل او بآخر .

أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الفنى التى تشترط اجتياز بعض اختبارات القبول (قدرات او مهارات او شروط صحية وبدنية) فان الامر فيها يحتاج الى متابعة الطالب عاما بعد عام والى متابعته بعد التخرج فى سنوات عمله الاولى للاطمئنان الى سلامة طرق الاختيار المتبعة .

ويسير سلم التعليم عندنا ، بعد المرحلة الاعدادية، فى خطوط رأسية متوازية (بعضها مغلق) ، تنقصها الوصلات والمسالك العرضية التى تسمح للتلميذ بالانتقال من احد أنواع التعليم الى نوع آخر . ويسهم ذلك بالاضافة الى نظم التعليم ولوائحه ومايحكمه من تعليمات وروتين ، فى عرقلة - بدلا من تيسير - مهمة الطالب عندما يحاول تعديل قدره التعليمى والمهنى سواء اثناء الدراســـة او بعـــد التخرج .

أما حاجتنا الى دعم الاساس الطبى والصحى البدنى لعملية التوجيه ، وحاجتنا الى حشد اعداد كافيـة من الاطباء المتخصصين فى هذا المجـــال بالذات ، وليس فى تخصصات اخرى ، للعمل فى ادارات الصحة المدرســية وفروعها ، فهو امر - على مايبدو - لم يتطرق اليه الانتباه بعد .

ويلعب نقص المعلومات المتوفرة عن المهن والوظائف المتاحة والمنتظرة دورا فى عرقلة الجهود التلقائية التى يحاول بعض المخلصين من الاخصائيين الاجتماعيين او المدرسين ان يسدوها لبعض طلابهم بصفة فردية . فاللون الوحيد من المعلومات هو مايذاع بالصحافة والراديو والتلفزيون عن بعض المدارس النوعية عندما تكون هذه المدارس بحاجة الى دفعات من المتقدمين للالتحاق بها .

لقد أولت كثرة من الدول - المتقدمة والنامية - امر التوجيه التعليمى والمهنى ماهو جدير به من الرعـاية والاهتمام . وذلك حفاظا على رأسمالها البشرى ، وامعانا فى حسن استثماره وتوجيهه ، وحرصا على حسن اعداد القوى البشرية المدربة لمختلف المشاريع الانمائية والعمرانية وغيرها . ولقد اخذت هذه الدول - ومافتئت - تطـــور وسائل التوجيه وطرقه مهاراته المختلفة وتكيفها بما يلائم واقعها وظروفها . وماأحوجنا فى ج.ع.م. ايضا الى ان نسلط على هذه الخدمة التعليمية التى نحتاجها ونفتقدها مزيدا ومزيدا من الاضواء .

ابراهيم الابيارى



التليفزيون والتعليم

محمد كمال الدين

اخذت العلاقة بين التليفزيون والتعليم تطرد وتتوثق منذ الستينات من هذا القرن ، واحتلت مكانة بارزة من وقت الارسال فى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، بل لقد أصبح من المعتاد أن تجد خريطة البرامج فى آية دولة وقد برزت فيها برامج تربوية وتعليمية تغطى ساعات مختلفة من الارسال . وما ذلك الا لأن التعليم قد اخذ دوره المنظم فى مختلف الأجهزة ، واهتم به الاخصائيون فى وزارات التربية والتعليم ، والتعليم العالى ، والثقافة فى شتى الدول :

● ففى امريكا تجد ٨٩ محطة تليفزيون تذيع برامج تعليمية بين خمس ساعات وثمانين ساعة كل اسبوع على ٢٤٢ قناة ، وبعضها تديره الجماعات، والبعض الآخر تديره سلطات مختصة بالتليفزيون التعليمى (١) . وكلها تخضع للمركز القومى للتليفزيون التعليمى والراديو NETRC

● وفى اليابان قناة تعليمية خاصة تذيع ١٨ ساعة فى اليوم الواحد ، ولمختلف فئات الطلبة ، وترسل كل برامج الأطفال ملونة . كما توجه دروسا للطلبة المنتسبين فى المعاهد والجامعات ودروسا فى التدريب المهنى وقيادات السيارات والرسم والموسيقى والنحت والتمثيل . ودروسا أخرى لمليون طفل من المتخلفين عقليا وجسميا . وأثبتت تجاربها تفوق الطلبة فى مجالات الدروس المرسلة .

● وفى انجلترا نجد ٦٣ برنامجا

تعليميا لجميع المناهج الدراسية ، ترسل لحوالى ٣٢٠٠ مدرسة من مجموع مدارس انجلترا التى تبلغ ٣٧٠٠ مدرسة .

ومنذ ثلاثين عاما كانت صيحة الفيلسوف المربى الفريد نورث هوايتهد (٢) عن اهداف التربية والتعليم حيث قال بانها تمر فى ثلاثة مراحل ، أطلق عليها اسم العملية الدائرية Cyclic Process وهى :

١ - المرحلة الرومانسية : وهى مرحلة الادراكات الأولية ، وفيها تكون المادة حية وجديدة ، وتتضمن علاقات غير مكتشفة وامكانيات غير ظاهرة ، ولا تخضع المعرفة فى هذه المرحلة لأحكام العملية المنطقية . وقد وجد التليفزيون فى هذه المرحلة فرصا ليكشف تلك الآفاق غير المعروفة ، ويعرض العالم المجهول المملوء بالمغامرات والذى يثير فى المشاهد حب الاستطلاع ، ويجعله - من ثم - مستعدا عاطفيا لمتابعة المرحلة الثانية فى التعليم .

٢ - مرحلة التخصيص او التعيين Specific وهى مرحلة التقعيد ، فى اللغة وفى العلم ، وهى تمهد للطالب الطريق المألوف لتحليل الحقائق وقد تضاف حقائق جديدة ولكنها تتخذ مكانها فى التحليل ، وهذه المرحلة تعتبر الميدان الأول لما يستطيع التليفزيون ان يفعله عن طريق التعليم المباشر ، فهو ينقل الحقائق ، ويجعلها ذات دلالة بالنسبة للمشاهد . ان مجال معلم التليفزيون أن ينقل الحقائق ، فى حين ان مهمة مدرس الفصل هى ربط هذه الحقائق بعقلية التلميذ وتجاربه .

٣ - مرحلة التعميم Generalization وهى المرحلة الأخيرة فى الدائرة التعليمية ، وهى عودة الى المرحلة الأولى الرومانسية مضافا اليها التصنيف والاسلوب المناسب ، وهى الثمرة التى كان يستهدفها التدريب الدقيق . وفى هذه المرحلة يستطيع التليفزيون ان يستعين بالعناصر المتقدمة فى مجال التدريس لينقل بلغة بسيطة أساس المعلومات . ويصوغ باسلوب دقيق ما يجب ان يعرفه التلميذ دون ان يضيق بالمادة ذرعا ، او يعتبرها غير ذات اهمية .

من هذا التعريف للتعليم وغيره ، أصبحت لبرامج التليفزيون عدة أشكال يراها العالم التربوى كيث تيلور (٣) :

- تعليم تليفزيونى كامل ، فيه تقع المسئولية الكاملة على عاتق المعلم التليفزيونى ويمكن استقبال البرامج فى فصول صغيرة او كبيرة لا يكون فيها للمدرس العادى (أو مدرس الفصل) الا دور اشرافى فقط .

- تعليم تليفزيونى اضافى : وفيه يضيف مدرس الفصل الى ما يقدمه مدرس التلفزيون من ناحيتى التقديم والمتابعة للدرس او تعليم اضافى واشراف وتوزيع للمقررات بطريق المراسلة مع التلاميذ الذين يشاهدون البرامج فى منازلهم او فى فصول دراسية .

- التليفزيون كملحق للفصل الدراسى : وفيه يتلقى التلميذ التعليم أولا من معلم الفصل ، ويستقبل برامج تليفزيونية على فترات تطول او تقصر (مرة كل اسبوع مثلا) وتقدم هذه البرامج مواد تضاف الى الدرس الذى تلقاه التلميذ من معلم الفصل .

- التليفزيون كوسيلة تعليمية مساعدة : وفيه ينفرد معلم الفصل بالسيطرة التامة ويستخدم التليفزيون لاظهار المادة وملاحظتها وتاكيدها ، اى انه أداة يستطيع المعلم ان يستخدمها كما يريد .

- التليفزيون كموصل تربوى : وفيه تؤدى البرامج التليفزيونية الى رفع مستوى التعليم او اقامة صلة أوثق بين المؤسسات التعليمية والمجتمع على اطلاقه .

وليست هناك حدودا فاصلة بين كل هذه الانواع ، او اسبقية لواحد منها على الآخر ، لانها تتكامل وتؤدى خدمة تليفزيونية ضرورية لمختلف فئات الطلبة .

التعليم بالتليفزيون .. لماذا ؟

اصبح التليفزيون وسيلة هامة للتعليم بما له من فائدة كبيرة فى اجتذاب الأنظار وسعة الانتشار ، ولما له من وسائل بصرية مميزة مثل تكبير الصورة واظهار عمقها وتوزيعها بحيث يشاهدها الجمهور الواسع فى المنازل ، وملاحظة المبادىء السليمة للتعليم ، واعطاء المعلومات الضرورية باسلوب مشوق ومقبول ، لا يتوفر للوسائل المدرسية العادية . ثم ان له قيمته فى اعطاء احساس واقعى بعرض الأحداث او الأشخاص البارزين او اللحظات الهامة الحيوية ، وتقديم وسائل الايضاح والشرح اللازمة للطالب والتى تساعد على الحفظ والاسترجاع . وهو يقدمه فى ظروف احسن ، ومهيأة من الناحية النفسية من حيث ان الطالب لا يكون مقيدا بمكان معين وهو الفصل ، ولا ساعة معينة وهى ساعة الحصة الدراسية وفضلا عن ذلك فان التليفزيون يقدم المعلومات الصحيحة باسلوب سليم ولغة قويمة .

وفضلا عن ذلك فهناك اسباب أخرى تجيب على هذا السؤال ومنها :

(أ) نقص عدد المدرسين عن العدد المطلوب فى كل مادة دراسية تقريبا .

(ب) زيادة عدد الطلبة المحتاجين فى شتى المراحل الدراسية .

(ج) نقص عدد المدارس عن استيعاب العدد الراغب فى التعليم ، وبالتالى نقص الكتب الدراسية .

(د) نقص بعض البرامج الدراسية المخصصة لسد بعض الاحتياجات الخاصة

(هـ) نقص الوسائل والطرق لتعليم الكبار فى السن والاميين .

(و) نقص عدد المعامل المدرسية المجهزة تجهيزا جيدا .

والتليفزيون يغطى – فى الواقع – كل هذا النقص ويعوضه ، بما يتيحه من مدرسين متخصصين فى كل مادة ، وبضخامة أعداد الطلبة الذين يخدمهم ، والذين يمكنهم متابعته فى قاعات كبيرة ، او فى المنازل ، دون حاجة الى أبنية مدرسية كثيرة • وهو يقدم برامجه بكل وسائل الايضاح اللازمة بما فيها من اجهزة دقيقة وغالية • ان معملا تليفزيونيا واحدا يمكن أن يعوض معظم المعامل الموجودة فى المدارس وبكفاءة علمية كبيرة .

وفى دراسة تربوية قامت بها مؤسسة فورد ، تبينت النتائج التالية كدليل على اهمية التعليم بالتليفزيون :

١ – يوفر التعليم بالتليفزيون ٩٥٠٠ دولار فى كل مقرر دراسى يذيعه •

٢ – تنخفض تكاليف تعليم الطالب الواحد عن طريق التليفزيون الى ٥٫٤٤ دولار فى السنة بينما تبلغ تكاليف الطالب العادى ٩٫٤٨ دولار اى بنسبة ٤٥٪ تقريبا •

٣ – الفصل العادى الذى يتسع لتعليم ٤٥ طالبا ، يمكن ان يسع ٢٠٠ طالب ممن يتعلمون عن طريق التليفزيون ، ويمكن او يجلسوا فى قاعة كبيرة تعوض أربعة فصول او أكثر •

٤ – يستطيع أستاذ واحدة وثلاثة مدرسين آخرين معه القيام بعبء التدريس بدلا من مائتى مدرس عادى يعلمون الف طالب على الأقل •

٥ – ثبت بالاحصاء أن تحصيل طالب التليفزيون اعلى بصفة مستمرة من تحصيل الطالب العادى فى مقرر واحد بنسبة ٣٠٪

٦ – يتيح التعليم بالتليفزيون الفرصة أمام الجمهور العادى من هواة العلم والذين يريدون توسيع ثقافتهم ، وقد ثبت بالاحصاء – فى أمريكا – أن حوالى مائة ألف من غير الطلبة المسجلين قد تتبعوا مقرر علم الاجتماع ومزيدا من العلوم الطبيعية وتاريخ الحضارة • هذا فضلا عن الجمهور الواسع من ربات البيوت والمسنين ، ومن المثقفين الذين يريدون زيادة معلوماتهم ويرون فى دروس التليفزيون فرصة للتعرف على دراسات لا تقع فى مجال مناهجهم الدراسية ولا يبغون – فى نفس الوقت – الحصول على درجات علمية جديدة •

ويوجه الى التعليم بالتليفزيون بعض الانتقادات ، ولكن أمكن الرد عليها ، وذلك لتاكيد اهميته القصوى فى التعليم ، ودوره البارز فى خدمته ومن ذلك :

● ان التليفزيون لا يستطيع أن يرضى كل الأذواق او يجارى كل الأفهام ، اذ أن من الطلبة من هو سريع الفهم ومن هو بطيئه ، ومنهم الذكى وقليل الذكاء •

وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بأن يلجأ مدرس التليفزيون الى التبسيط والى التكرار والى البطء – الى حد ما – فى الشرح حتى تستطيع مختلف العقول أن تتبعه فى يسر وسهولة •

● لا يستطيع معلم التليفزيون ملاحظة ميول التلاميذ واغراضهم مثل معلم الفصل ، ولا يستطيع ايجاد هذه الصلة المباشرة بينهما ، اذ أن الجزء الأكبر من بناء الطالب – نفسيا وسلوكيا – يتوقف على هذه الصلة المباشرة ولا يستطيع ان يوفيها حقها الا مدرس الفصل الذى يتحمل المسئولية المركزية فى امتعليم •

وللرد على هذا الاعتراض يقال بأن التليفزيون يقدم أحسن العناصر خبرة وسلوكا ، وأن الصلة المباشرة يمكن تعويضها بما يثيره مدرس التليفزيون من أسئلة يوجهها بنفسه ، أو يوجهها له مجموعة من الطلبة يمكن أن تحضر أثناء ارسال الدروس أو تسجيله وأن دور مدرس الفصل دور لا نستغنى عنه ، وانما هو دور مكمل وضرورى ايضا لدور مدرس التليفزيون •

● والاعتراض الثالث على التعليم بالتليفزيون هو أنه لا يهدف الى تحسين التعليم بقدر خفض التكاليف ، وخفض عدد مدرسى الفصول وجعلهم فى الدرجة الثانية من الاهمية ، وتوفير بعض الأبنية •

وهذا خطأ فى التقدير ، فان التعليم عن طريق التليفزيون يهدف الى تحسين التعليم بالفعل – وقد ثبت ذلك بالاحصاءات – الى جانب خفض التكاليف ، اما مدرس الفصل فهو ضرورى لاستكمال المعلومات التى قد تكون غابت عن مدرس التليفزيون او لم يوضحها كما ينبغى ، وللرد على ما يثار من أسئلة لم يثرها مدرس التليفزيون ، ولايجاد هذه الصلة المباشرة بين الطالب والمدرس ، وللاحظة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث درجة الفهم والذكاء والتحصيل وسد النقص فيها •

● الاعتراض الرابع أن التعليم بالتليفزيون يجعل الطالب يعتمد عليه وينصرف عن المدرسة ويتسكع فى الشوارع ، كما يعوده السلبية اذ يتطلب منه مجهودا ضئيلا اذا قورن بالمجهود الذى تستلزمه القراءة •

أما الرد على ذلك فهو ان التليفزيون يعد كالمدرس الخصوصى بالنسبة للطالب ، ولا يغنيه عن المدرس الاساسى – مدرس الفصل – الذى يتعهده بالرعاية المباشرة ، كما أنه يوسع مداركه وافقه ولا يجعله فى حاجة مستمرة الى توجيه الأسئلة او بذل مجهود كبير فى المراجعة والاستذكار •

● ونفس هذا الرد يمكن توجيهه الى اعتراض آخر يقول بأن الصورة التى يقدمها التليفزيون تحد من خيال التلميذ ، وانها تميل الى التركيز بغض النظر عن محاولة التمشى مع الاحتياجات التعليمية المحلية ، وأن المادة التى يقدمها مادة غير ثابتة ، اذ هى تزول بانتهاء وقت الدرس ، ولكن نسى المعترضون أن دروس التليفزيون قد أمكن التوصل الى تسجيلها على شرائط مغناطيسية (فيديوتيب

Video Tape) او افلام سينمائية (١٦ او ٣٥ ملليمتر) ويمكن بيعها او اذاعتها عن طريق ما يعرف بالارسال المغلق ٠

والى جانب ذلك فهناك ايجابيات كثيرة يحققها التعليم بواسطة التليفزيون نذكر منها ما ياتى : -

أولا - انه يقدم مقررات ومواد ليست فى قدرة المدارس فى الأحوال العادية ٠

ثانيا - انه يعين المدرس على توجيه انتباه الطلبة والسيطرة عليهم ٠

ثالثا - يستطيع اطلاعهم على اماكن بعيدة دون ان يكلفهم ذلك مغادرة الفصل او مكان المشاهدة ، وانه اقدر وسيلة للتبسيط والشرح بوسائل الفيلم المصور او الشريحة او الصورة او الأدوات الثمينة غير المتاحة لمختلف المدارس ٠

رابعا - انه يتيح للطلبة فرصة رؤية الأشياء موضوع الدرس من زاوية معينة بالذات ، اذ هناك فى بعض الأحيان ضرورة لأن يتابع الطلبة الشيء من نفس الزاوية التى يراها المدرس ٠ كما انه يهيء مشاهدة مكانين فى وقت واحد ٠

خامسا - يضمن صحة المادة المذاعة ومناسبة عرضها وتقديمها بواسطة مدرسين اكفاء اختيروا على أساس المقدرة والتمكن والتخصص ٠

سادسا - انه يربى قوة الخلق الفنية وروح التجربة العلمية ، ويدفع الى القراءة او ارتياد العالم ، ويعطى معنى لمحتوى التعليم عندما يصل ما بين النظرى والعملى وبين التعليم والتطبيق، ويظهر ذلك فى دروس التشريح والعمليات الموجهة لطلبة الطب بمختلف تخصصاته ، كما انه يترك أثرا ملهما ومثيرا ومنشطا ، يدفع الى طلب المزيد بالاطلاع الخارجى ، والسعى الى تعميق مفهوم الدروس المذاعة ٠

هذه الخصائص والمميزات للتعليم بواسطة التليفزيون تجعلنا نلقى نظرة



على ما قدمه التلفزيون العربى فى الجمهورية العربية المتحدة من خدمات تعليمية منذ بدأ ارساله عام ١٩٦١ ، وكانت مدة الارسال التعليمى لا تزيد عن نصف ساعة يوميـا ، تدرجت الى ساعة ١٩٦٣ ، ثم الى ساعتين ١٩٦٥ ، ثم ثلاث ساعات فاكثر ١٩٧٠ ، وهاهى مدة ارسال البرامج التعليمية تشكل اليوم نسبة ١٩ر٦٪ من مدة الارسال الكلى للقناتين ٥ ، ٧ وتبـلغ فى مجموعها ١٥ ساعة يوميا تقريبا ، بعد ان كانت لا تزيـد عن ١٠ر٢٦٪ حتى ١٩٦٩ .

ولقد قام التليفزيون التعليمى فى مصر وعلى راس اهدافه :

١ - نقل التراث البشرى الى التلميذ من بداية مراحل التعليم الى نهايتها .

٢ - العمل على ملاحقة التطور العلمى والفكرى الحديث .

٣ - توجيه الارسـال على فترتين ، فترة صباحية توجه للطلبة فى مدارسهم ووفقا لجدول حصصهم ، وهى فترة تغطى ساعتين من الارسال التعليمى المدرسى ، وفترة مسائية للغـات واعادة بعض دروس الصباح .

٤ - يوجـه الارسال الصباحى والمسائى الى طلبة الشهادات الابتدائية والاعدادية والثانوية بشتى فروعهـا (تعليم ثانوى عام ، تعليم صناعى ، تعليم زراعى ، تعليم تجارى) الى جانب دروس فى الطب والتشريح لطلبـة كليات الطب .

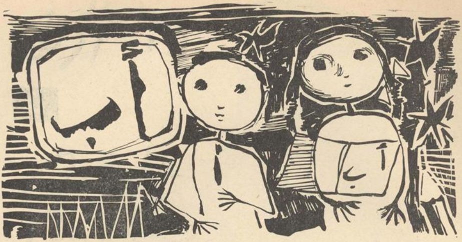
٥ - دروس عـامة للمبتدئين فى اللغات الالمانية والفرنسية والانجليزية وتذاع الآن يومى الخميس والجمعة فى الفترة المسائية .

٦ - مراعاة أن تكون المدارس المختارة ممثلة لكل منطقة تعليمية والا تكون الفصول المشاهدة من المتفوقين . وهى الآن قاصرة على مناطق القاهرة التعليمية الخمسة ومناطق الجيزة والقليوبيـة والمنوفية ، وقد خصص لها أكثر من مائتى جهاز للمشاهدة موزعة كالآتى : ٤٦ لشرق القاهرة ، ٢٨ لغرب القاهرة ، ١٧ لوسط القاهرة ، ١٣ لجنـوب القاهرة ، ٢٧ لشمال القاهرة ، ٣٠ للجيزة ، ٣٦ للمنوفية ، ١٢ للقليوبية ، فضلا عن عشرة أجهزة لدور المعلمين ، ومثلها للمكاتب الفنية الرئيسية المعنية بوزارة التربيـة والتعليم لمتابعـة البرامج .

وفى عام ١٩٦٧ انشىء جهـاز مشـترك من الهيئـة العـامة للتليفزيون العربى ووزارة التربيـة والتعليم يكون مسئولا عن التجربة كلها ويحـدد الاحتياجات التليفزيونية المدرسية ، ويقرر على ضوئها البرامج ووضع الخطة لعـام دراسى كامل ، واعداد وطبع مجموعة من المطبـوعات لمعاونة وتوجيه تلاميذ ومدرسى الفصول المختارة ، والدعوة للفكرة بين رجال التربية والتعـليم وفى المديريات التعليمية التى تشملها الخطة ، وعمل دورات تدريبية للمدرسين بهـدف توعيتهم بطبيعة هذه الخـدمة ودورهم فيها . وذلك على ان يتحمل التليفزيون تكاليف الارسال والانتاج (بما فى ذلك اجور الاعداد والتقديم) . وان تتحمل وزارة التربية والتعـليم عبء توفير الأجهزة فى المدارس وصيانتها ، وعملية المتابعـة والتقييم واعـداد استمارات الاستفتاء ، وهى استمارات خاصة بالطلبة وأخرى للمدرسـين عن مدى صحة معلومات المادة المذاعة ورأيهم فيها ومدى اقبالهم عليهـا ، وكذلك تقديم وسائل الايضاح اللازمة .

ويشـترك فى هـذه اللجان نخبة ممتازة من خبراء التربية والتعليم ، وبعض الخبراء الأجانب من انجلترا ، وكبار مفتشى المواد ، وتعقد اجتماعات مشتركة اسبوعية مع المسـئولين عن التجربة فى التليفزيون العربى (مدير عام البرامج ، المراقبة العامة للبرامج الثقافية والتعليميـة ، مراقب البرامج التعليمية وغيرهم) لمتـابعة وتقييم النشاط التليفزيونى وتيسير احتياجاته وتنفيذ خططه .

ومن خلال هذه التجربة الحيـة للتليفزيون التعليمى فى بلادنا ، والتى تعد ثانى تجربة فى العالم النامى ، وأولاها فى العالم ، ثبت نجاحها الأكيد فى توفير فرص التعليم المدرسى لعدد كبير من الطلبة ، وان كان هذا العـدد مازال محدودا الى اليوم نظرا لعـدم توفر الأجهزة الكافية وارتفاع ثمنهـا بالنسبة لأغلبية السكان ، فضـلا عن اقتصار التجربة على عدد محـدود من المدارس والمنـاطق العليمية بالنسبة للكثافة العامة للسكان وانتشارهم على اتساع الجمهورية كلها . ومن خلال الاستفتاءات التى أجريت فى الأعوام السابقة ثبت نجـاح التجربة بنسبة ٩٠٪ ، وانها لا تكلف كثيرا بالنظر الى فائدتها المؤكدة ، اذ لا يزيد ما يصرف على طالب التليفزيون المدرسى عن مثيله فى الفصول العادية الا بمقدار جنيهين اثنين ، ولا تزيد تكاليف ساعة الارسال الواحدة عن الف جنيه يستفيد بهـا اكثر من مـائة الف طـالب قابلين للزيادة مع اتساع رقعة الارسال وانتشار الأجهـزة . ومع ذلك تبقى بعض الملاحظات الجديرة بالاهتمام ، ومنها ان المكان الخاص بالاستقبال التليفزيونى فى بعض المدارس غير مناسب ، ولازالت المقررات وخاصة العلمية والرياضيـة لا يربطها المدرس بالحياة لتكون اقرب الى ما يألفه الطالب ، كمـا ان التقديم والالقاء مازال يتسـم بالسرعة التى لا تتناسـب مع كل فئات الطلبـة الذهنية وقدراتهم العقلية ، وحبذا لو استعمل أسلوب المناقشة وتوجيـه الأسئلة من الطلبة - لا من المدرس كما يحدث حاليا - حتى يشعر الطالب فى منزله او فى الفصل بالمشاركة والراى ، وهذه السرعة تبدو بوجـه خاص فى دروس اللغات ، مع أن المفروض فيها ان تكون بتان تام ونطق واضح حتى لا تضـيع بعض الحروف مع نطقهـا « الاجنبى » المتعمـد ومن الملاحظات أيضا ضرورة اشراك علمـاء النفس والاجتماع من الجامعات وكليات المعلمين فى متابعة التجربة وتقييمها حتى تؤتى ثمرتها من كل الوجوه ، ومن المأمول ان تتسع التجربة حتى تشمل مديريات



القطر كلها ، ألا نضن عليها بالتمويل الكافى ، ولنفتح باب المساهمة للمؤسسات والشركات وأفراد الجمهور اذا كانت ميزانيات الوزارة تضيق عن هذا التمويل ·

وجدير بنا - فى نهاية هذا البحث - أن ننوه بتجربة تعليمية أخرى خاضها التليفزيون مع ادارة التربية الأساسية بوزارة التربية والتعليم، على مدار ثلاثة أعوام (١٩٦٤ - ١٩٦٧) وهى تجربة محو الامية والتى لم تنجح نجاحا كافيا نظرا لظروف خاصة بالارسال ، وتوفير الأجهزة ، وطريقة العمل · فمن المعروف أن دروس محو الامية توجه الى فئات لا تتفق ظروف عملها مع ظروف الارسال · وقد جاء فى تقرير تقييم هذه التجربة أن الاقبال عليها قد أخذ يقل تدريجيا من نسبة حضور تقدر بحوالى ٨٥٪ الى ٤٠٪ فقط (٤) ، وأن الدعاية لها لم تكن كافية نظرا لقصر الوقت الذى خصص لها · وهناك أسباب أخرى خاصة بالمشتركين فيها ، ومنها تغيير نظام ورديات العمل للعمال المشتركين ، وبعد سكن بعضهم عن مقر الدراسة ، ووجود ظروف طارئة لبعضهم الآخر ، تتعلق بالعمل أو الاسرة ، واحساسهم بعبء عملية التعليم والانتظام · هذه التجربة يجب أن تعود على أسس جديدة تهتم بميول الدارسين ، ويقوم فيها المدرس بدوره الايجابى ، وايجاد الحوافز المادية والتشجيعية الكفيلة بنجاح التجربة ، وتكييف الدراسة بحيث تشبع رغبات الدارسين وتجذبهم اليها ، ومراعاة وقت الدارسين من عمال وفلاحين ، وظروف الارسال ، وتوفير العدد الكافى من أجهزة الاستقبال فى أماكن لا ترهق الدارسين - والمدرسين فى نفس الوقت·

هذه الملاحظات كلها لا تجعلنا ننسى الخطوات الهامة والناجحة التى خطاها التليفزيون التعليمى فى بلادنا ، وقد بدأ يغزو بنجاحه المسابقات الدولية ، وها هى الأخبار تأتينا أخيرا بفوز الحلقة الاولى من مسلسلة « قصة مدينتين » بالجائزة الأولى (٥٠٠ دولار) فى مهرجان طوكيو الدولى للبرامج التعليمية عام ١٩٧٠ · وهى خطوة سوف تتلوها خطوات فى هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة والفكر ·

محمد كمال الدين

---

(١) « التعليم عن طريق التليفزيون » هنرى كاسيرر - ترجمة سلامة حماد - مؤسسة سجل العرب - الالف كتاب (١٠٦٤) ، ص ٢٤ ·

(٢) فى كتابه « أهداف التربية » ، ص ٢٩ - ٣٠ .

(٣) الاستاذ بجامعة أوهايو · انظر كتاب «التعليم عن طريق لتليفزيون » ، ص ٨٧ - ٨٨ ·

(٤) المهرجان الثالث للتليفزيون العربى وحلقة البحث الاولى - وزارة الثقافة القومى ، ١٩٦٤ ، ص ٢١ ·

نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي

كمال رستم

في الوقت الذى نعرف فيه الكثير عن افكارونظريات كبار التربويين الغربيين ابتداء من روسو وبيستالوتزى وفورويل ومنتسورى الى سيسيل ريديك وهيرمان ليتز وادموند ديمولان ووليام جيمس من رجال الحركة المعروفة في مجال التربية والتعليم بالحركة المدرسية الجديدة مرورا بجون ديوى وتشايلدر وادموند هولز وغيرهم ، تكاد معرفتنا ان تكون ضئيلة ان لم تكن منعدمة تماما باعلام التربية الروسين ابتداء من بيلينسكى (ابو النظرية التربوية الروسية الحديثة) وكورف (الذى يرتبط اسمه بالسلطات المحلية في المناطق الريفية التى نيطت بها حركة التعليم الابتدائى والمعروف باسم الزيستفو) وهيرزن وبيرجوف وبوشينسكى وانتهاء ببلونسكى صاحب نظرية «البدولوجيا» في التربية والتعليم ومكارنكو اكبر مطبق للنظرية الماركسية على التعليم وغيرهم * .

واذا كان الدكتور محمود فوزى رئيس الوزراء قد طرح تجربة التعليم الحديثة فى الاتحاد السوفييتى باعتبارها تجربة رائدة شدت اليها انتباه رجال التربية والتعليم في جميع بلاد العالم حتى في الولايات المتحدة ذاتها ، وكذا تجربة التعليم الحديثة في اليابان ، ففى تصورى ان ذلك كان على سبيل المثال لا الحصر اذ ان دعوته فى الحقيقة تنطوى على مغزى اعمق هو توجيه الانظار الى وجوب اعطاء التعليم المقارن ما يستحقه من عناية حتى نستطيع الانفتاح على تجارب غيرنا نقتبس ونستنبت منها مايمكن استنباته في تربيتنا . ولاشك ان التجربة الروسية تقدم لنا فى هذا المجال ابلغ الدروس من حيث انها منبثقة اصلا من مجتمع كان موغلا في التخلف غارقا في الامية الى الحد الذى استاثر فيه نظامه التعليمى منذ ثورة اكتوبر باعجاب رجال

(*) صحيح ان المتأدبين عندنا يعرفون **بلينسكى** ناقدا أدبيا عظيما ، ويعرفون **ن . ك . كروبسكايا** كزوجة للينين ورفيقة كفاح له ، ويعرفون **ليو تولستوى** كروائى ، الا انهم لا يعرفونهم كمربين ، وبالعكس مكارنكو معروف عند رجال التربية والتعليم عندنا كمرب ومنظر تربوى ، ولكن قل من الادباء عندنا من يعرفونه كأديب وروائى تعهده الروائى الكبير **جوركى** وبلغ من اعجاب مكارنكو به وولائه له أن أطلق على مؤسسته التربوية للاطفال المشردين والاحداث المعوقين وهى مستعمرة « جوركى » .



التربية والسياسة على السواء ، فجون ديوى مثلا زار الاتحاد السوفييتى فى سنة ١٩٢٨ على رأس وفد مكون من ٢٥ مربيا وسجل انطباعاته عن هذا النظام فى سلسلة مقالاته التى نشرها فى (النيوربابليك) فى نوفمبر وديسمبر سنة ١٩٢٨ والتى اعيد طبعها فى السنة التالية مع مجموعة مقالاته عن التعليم فى البلدان الاخرى . فى هذه المقالات ابدى جون ديوى «أسفه العميق لهذه العوائق والحواجز الصناعية التى تتمثل فى التقارير الزائفة التى تعزل المعلمين الامريكيين عن هذا النظام التعليمى الذى يمكن ـ اذا استطعنا ـ ان نتعلم منه اكثر مما نتعلم من اى نظام فى أى بلد آخر . (١)

وعن اقتباس السوفييت من تجارب الامم الاخرى لاحظت « أنا لويز سترونج » أن كل كتاب جديد لديوى يتلقاه الروس ويترجمونه الى الروسية للهداية والاسترشاد ، اما انطباعات الساسه عن هذا النظام فيعبر عنها أبلغ تعبير جواهر لال نهرو عند زيارته لروسيا سنة ١٩٢٧ بقوله :

بالقياس الى الهندى فان الوجه الاكثر اهمية وتنويرا لسياسة روسيا الجديدة هو على الارجح اتجاهها نحو التعليم وبالاخص نضالها المجيد ضد الامية . »

ويستطرد نهرو فى تسجيل انطباعاته فيؤكد :

«الاهمية الهائلة التى يوليها القادة البلاشفة لتربية الطفل» (٢)

الجامعات والمعاهد :

على ان اهم مظاهر نجاح تجربة الاتحاد السوفيتى التعليمية يكشف عنها هذا العدد الهائل من الجامعات والمعاهد الذى لايكاد يعرف له نظير فى اى بلد آخر من بلاد العالم فطبقا لتصريح ادلى به فى سنة ١٩٥٨ بوريس جيراشينكو نائب وزير التعليم العالى فى الاتحاد السوفييتى يستفاد ان عدد الجامعات قفز قفزة هائلة بحيث لم تأت سنة ١٩٥٨ الا وكان بالاتحاد السوفييتى ٧٢٧ معهدا عاليا منها ٢٠٠ معهد فنى ، ٢٠٠ معهد تربوى ، ١٠٠ معهد زراعى

٧٠ معهدا طبيا ، ٣٠ معهدا للمواصلات الحديدية والباقى للكونسرفتوار والرياضة البدنية والدراما .. الخ ،وحتى سنة ١٩٥٨ - تاريخ تصريح جيراشينكو - كان بالاتحاد السوفييتى ٣٩ جامعة ، وجامعة فى كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد بالاضافة الى ٥ جامعات جديدة أنشئت فى تلك السنة (٣) .

اما عدد الطلاب فى تلك السنة طبقا لجيراشينكو فكان كما يلى :

٢٫٠٦١٫٠٠٠ طالب مسجلين بالمعاهد العليا بالاتحاد السوفييتى

٧٥٨٫٠٠٠ طالب مسجلين بالمعاهد الفنية أو الكليات

٧٧٫٠٠٠ طالب بمعاهد التربية

١٨٤٫٠٠٠ طالب يدرسون الاقتصاد السياسى

١٧٨٫٠٠٠ طالب يدرسون الطب

ويرتبط بالتوسع الافقى فى عدد الجامعات والطلاب كفاح الدولة فى سبيل محو الامية فبعد ثورة اكتوبر مباشرة اولى النظام الجديد اهتماما بالغا بما اسماه «تصفية الامية والجهل» وهو الاهتمام الذى عبر عنه لينين فى أقواله المختلفة التى نذكر منها قوله :

«انتم لاتستطيعون ان تبنوا دولة شيوعية لشعب امى»

وقوله :

«يجب ان تتذكروا ان الشعب الامى غير المثقف لايستطيع ان يحرز النصر»

وقوله :

« الشخص الامى يقف فى الخارج .. ان عليه اولا ان يتعلم حروف الهجاء وبدون ذلك لن تكون هناك سياسة وبدون ذلك سوف تكون هناك فقط شائعات وثرثرات وروايات وتحاملات وان تكون هناك سياسة » وتوج لينين اعماله فى هذا السبيل باصداره فى ٢٦ ديسمبر سنة ١٩١٩ قرار «تصفية الامية بين شعب الجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية » الذى ينص على أن :

« كل الاميين من سن ثمانى سنوات الى سن الخمسين يجب أن يتعلموا القراءة والكتابة بلغة بلادهم الاصلية او باللغة الروسية حسبما يشاء كل منهم » وقد تلاحقت حملات الاميه بعد ذلك كما يظهر من طائفة القرارات التى صدرت فى يوليو سنة ١٩٢٠ وفى فبراير سنة ١٩٢٧ الاولى عن « قوميساريه التعليم » والثانى عن المؤتمر الاول لكل الروسيين لتصفية الامية الذى تبنى برنامجا لتنظيم دراسات واصدار نشرات والمؤتمر الثانى الذى انعقد فى السنة التالية والذى أسفر عن انشاء « جمعية لتسقط الامية » التى تمثل نشاطها فى انشاء دار للنشر واصدار صحيفة تحمل كل منهما نفس الاسم (٤) .

وتشير كل المؤشرات الى أن المستوى التعليمى للطوائف الاجتماعية المختلفة بين سكان الاتحاد السوفيتى يرتفع ارتفاعا مذهلا ففى سنة ١٩٣٩ كان من بين كل الف عامل اثنان وثمانون عاملا حاصلون على دراسة جامعية أو دراسة ثانوية بينما ارتفع هذا الرقم فى سنة ١٩٥٩ الى ٣٨٦ عاملا . وفى سنة ١٩٦٧ اصبح من بين كل عاملين عامل حاصل على دراسة ثانوية أو دراسة جامعية وهكذا ارتفع عدد العمال الذين تلقوا تعليما جامعيا أو ثانويا الى ستة أضعاف خلال المده من ١٩٣٩ الى ١٩٦٧ بينما ارتفع عدد العمال الذين تلقوا مثل هذا التعليم فى المزارع الجماعية الى ١٨ ضعفا . ومن جهة أخرى اصبح التدريب المهنى اليوم مفتوحا لما يقرب من ١٫٠٠٠ حرفة وهذا الرقم آخذ فى الارتفاع تبعا للتوسع المطرد فى الاقتصاد القومى الذى يخلق طلبا متزايدا على الاخصائيين (٥) .

ويرتبط بالتوسع الافقى ايضا منظمات الشباب ابتداء من منظمة « الاوكتوبريين Octoberists للصفوف الابتدائية ومنظمات الرواد Pioneers وما يتصل بها من بيوت وقصور ومعسكرات للتلاميذ الاكبر سنا ومنظمة الكومسومول لشباب الجامعات ابتداء من سن الخامسة عشرة (٦) .

وهذا التوسع الافقى يقابله توسع رأسى يتمثل فى تطوير المناهج وربطها بالحياة فى ضوء النظرية الماركسية على نحو ما سنفصله بعد قليل .

اهداف التعليم السوفيتى :

يرى لوناكارسكى ان الاسس الاولى للمدرسة السوفيتية ترتكز اساسا على العمل : « ان صفة العمل فى المدرسة تتضمن حقيقة ان العمل سواء كان تربويا او انتاجيا - سيكون هو اساس التعليم » (٧) وفى بحث القاه ليبشينسكى على المؤتمر الاول لكل الروس للمعلمين العاملين فى الثانى من يونيو سنة ١٩١٨ قال : « ان المدرسة باعتبارها خادما للطبقات الحاكمة قد تحطمت، لا بواسطة طائفة من الافراد ولكن بفعل قوة الحياة ذاتها » . وبحث فى تبرير تاريخية العملية فقال : « ان التاريخ مهد لهذا التحطيم من حيث انه ضرورة لا مندوحة عنها للفترة الثورية الحاضرة » . ورفض ليبشينكسى بقوة الربط بين الطبقات الحاكمة والكنيسة وأصر على الفصل بين الدين والتعليم ، كما أعطى المزيد من التفصيلات عن طبيعة المدرسة السوفيتية : فهى يجب أن تكون اجبارية ومتاحة للجميع دون اعتبار للجنس أو التمييز الاجتماعى ، كما يجب أن يكون التعليم والكتب وما الى ذلك مجانيا . وهو يتصور المدرسة باعتبارها وحدة عمل متجانسة بمعنى ان تكون نمطا ثابتا غير متغير مع أدنى قدر من التعليم وبمعنى ثبات الاهداف والمشاكل وأن يكون انتاج الفرد منسجما مع نموه الاجتماعى وأخيرا اقامة صلة منظمة بين مختلف صفوف المدرسة بحيث يتحقق انتقال التلاميذ بلا معوقات من الصفوف العليا . واجمالا فان قسمات المدرسة الجديدة هى :

١ - يجب أن تقدم المدرسة فى وقت مبكر مزيجا

من العمل الانتاجى والتعليم الاكاديمى .

٢ ـ يجب ان تهدف المدرسة الى التطوير الشامل للمجتمع الحديث اى التعليم الفنى .

٣ ـ يجب ان يكون العمل اليدوى جزءا لايتجزء من الحياة المدرسية .

٤ ـ يجب ان تكون المدرسة «كوميونا» منتجا مستهلكا وان ترتكز على مبادىء الحكم الذاتى .

٥ ـ يجب ان تعطى أوسع الامكانيات الممكنة للنمو الكامل للقوى الابداعية ولاداء دورها الفعال المتمثل فى النشاط الذاتى والنشاط الابداعى والفنى .

٦ ـ يجب ان يطرد النمو الخلقى وفقا لتربية الطفل «كمخلوق اجتماعى» من مفهوم العمل الاجتماعى فى الحاضر وفى الماضى وفى المستقبل القريب (٨) . وغنى عن البيان أن «ليبشنسكى» يهدف من وراء ذلك الى ان تكون المدرسة صورة مصغرة طبق الاصل من المجتمع وصولا بها الى الدولة الاشتراكية الحقة وانطلاقا من حقيقة ان تنظيم المدارس ينهض على اسس جماعية اشتراكية .

الماركسية والتراث التعليمى الروسى :

ويرى نيقولاس هانز (٩) الذى يؤكد ان تجربة التعليم فى الاتحاد السوفيتى تتمشى مع التراث التعليمى ـ انه اذا كانت الماركسية باعتبارها فلسفة حياة جديدة قد احدثت انقلابا ثوريا وتغييرا شاملا فى التاريخ الانسانى واقامت بناء جديدا للمجتمع يمتاز بالاصالة والجدة فان ذلك لاينفى ان الصلة بين حاضر روسيا وماضيها غير مبتوتة تماما فكارل ماركس يعترف بديته للفلاسفة الفرنسيين فى القرن الثامن عشر ولهيجل وفيرباخ .

ذلك ان الحركة الثورية والتراث التعليمى الروسي كانا قد نميا ميولا نفعية علمية مضادة للكنيسة ورجالها فى خلال القرنين الاخيرين وقبل ان يولد ماركس نفسه ، ولقد حاول لينين ـ وتابعوه بقوة ان يفسروا الاوضاع الاجتماعية الروسية على أساس النظرية الماركسية ولكن الحياة الروسية الفعلية بحكم ماضيها فرضت على الحكومة السوفيتية ان تاخذ فى اعتبارها هذه الاوضاع وهكذا يبرز السؤال التالى وهو الى الى اى حد قبلت الحكومة السوفيتية التراث التعليمى الروسى والى اى حد غيرت منه الفلسفة المادية الجدلية ؟ .. ان هذا يدعونا اولا الى استعراض السمات الرئيسية للتطور التاريخى للتراث الروسى وهى :

(أ) اتجاهه الاجتماعى فى مقابل الاغراض الفردية .

(ب) التعليم المدنى المستقل عن رقابة الكنيسة .

(جـ) الاسس النفعية العلمية للمنهج المدرسى .

(د) الاعتراف بالاساس الانسانى العام والاوربى للتعليم .

(هـ) القومية الروسية

(و) العمل الانتاجى كجزء من التعليم العام (١٠)

هذه السمات يمكن تتبعها منذ عهد بطرس الاكبر وفى تشريعات القياصرة المستبدين المستنيرين منذ كاترين الثانية والكسندر الاول .

واذا كان ماركس ـ كما هو معروف ـ قد تصور الثورة البروليتارية القادمة فى اطارها العالمى ولم يتصور الدور القيادى لروسيا فى هذا المضمار فان لينين أكد امكان قيام الثورة البروليتارية فى روسيا الزراعية المتخلفة على عهده وذلك عن طريق تغيير تسلسل الاحداث : القبض على زمام السلطة عن طريق ثورة الاقلية ثم تلقين الجماهير المبادىء الماركسية ، وجاء بعده ستالين ليتمسك برأيه القائل بتحقيق الشيوعية فى بلد واحد (روسيا) وذلك فى مقابل اراء تروتسكى العالمية ويرى نيقولاس هانز ان تحول كل من لينين وستالين عن الماركسية الاصلية كان نتيجة للاوضاع الروسية المختلفة عن اوضاع اوربا الغربية وهكذا اكدا التراث الروسى العريق (١١) ويقرر لينين فى مقال له كتبه فى سنة ١٨٩٩ بعنوان : اى ميراث نرفض ؟ .. انه وتابعوه قبلوا التراث الروسى التقدمى وعين ثلاثة عناصر فى هذا الميراث (١) العداء للرق ولكل نتائجه القانونية والاجتماعية والاقتصادية (٢) الدفاع عن التعليم والحكم الذاتى والحرية و «اوربنة» روسيا (٣) الدفاع عن مصالح الشعب وفى المقام الاول مصالح الفلاحين . هذه السمات الثلاث عند لينين تتضمن جوهر مايعرف فى روسيا باسم «ميراث الستينات» .

ولننظر الآن كيف قبل الرواد الماركسيون والحكومة السوفيتية هذا الميراث .

الاتجاه الاجتماعى :

كل رجال الاصلاح الروس سواء كانوا مستبدين مستنيرين او ديموقراطيين ثوريين نظروا الى التعليم من وجهة نظر اجتماعية فقد كانوا يريدون ان يخلقوا «جنسا جديدا من الرجال والنساء على حد قول كاترين الثانية وانطلاقا من هذه الفكرة قررت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى ومجلس وزراء الاتحاد السوفيتى فى سنة ١٩٥٩ «ان اعادة التنظيم الشيوعى المجتمع يرتبط ارتباطا عضويا بتعليم الانسان الجديد الذى يتالف فيه بانسجام تام الثراء الروحى والنقاء الخلقى والاكتمال البدنى . ان انسان الغد الشيوعى سوف يتحرر من السمات الدنيئة الناجمه من البناء المستغل للمجتمع مثل المصالح الخاصة والانانية والرغبة فى العيش على حساب الغير وضيق الافق والفردية الخ .. وهذا القول يتفق مع آراء لينين وزوجته ن.ك كروبسكايا التى كتبت فى سنة ١٩١٨ مقال بعنوان « مشاكل المدرسة السوفيتية » تقول فيه :

ان حكومة العمال والفلاحين متكيفة مع مصالح الجماهير الشعبية عليها أن تهدم السمة الطبقية للمدرسة وتجعلها قريبة المنال لكل طبقات الشعب على أن يتم ذلك بالفعل لا بالقول ان التعليم سيظل امتيازا طبقيا للبرجوازية الى أن تتغير اهداف التعليم .

ان الشعب ليهتم بان يكون هناك هدف واحد فى

التعليم الابتدائى والثانوى والعالى ، هذا الهدف هوتدريب اناس متعددى الجوانب مزودين بالفطرات الاجتماعية الواعية المنظمة وحاصلين على ايديولوجية كاملة ومناسبة ويجب ان يدركوا بوضوح تام الحياة الطبيعية والاجتماعية التى تكتنفهم ويجب ن يكونوا على استعداد تام للقيام باى عمل يدويا كان أم ذهنيا ، ويجب ان يمتلكوا القدرة على بناء حياة اجتماعية سعيدة ورشيدة .

النفعية العلمية :

منذ الاصلاح الذى دعا اليه د.ا تولستوى للتعليم وصدر به قانون سنة ١٨٧١ الذى نص على أن تدريس اللغتين اللاتينية واليونانية اجبارى فى المدارس الثانوية ، ثارت معارضة قوية ضد هذا القانون من الليبرابيين والراديكاليين الروس على السواء وطالبوا بدلا من ذلك بان يكون التعليم نفعيا . أما الماركسيون فقد انضموا فى أول الامر الى معسكر التعليم النفعى العلمى ، وقد عبر لينين عن ذلك حتى قبل مجىء الماركسيين الى الحكم ففى خطاب له فى سنة ١٨٩٧ قال : انه لمن المستحيل تصور المثل الاعلى المجتمع المستقبل بدون ربط تعليم الجيل الناهض بالعمل المنتج فلا التربية والتعليم بدون العمل المنتج ولا العمل المنتج بدون التربية والتعليم بقادر على الارتفاع الى المستوى الحديث للتكنولوجيا والمعرفة العلمية . وقال فى وقت متاخر « أن مبدأ التعليم الفنى المتعدد الجوانب لا يتطلب تدريس كل شىء ولكنه يتطلب معرفة اساسيات العملية الصناعية الحديثة بوجه عام » وكان من مبادرات الحكومة السوفيتية فى التعليم الغاؤها اللغة اللاتينية (وكانت اللغة اليونانية قد الغيت فى تاريخ سابق) من المدارس الثانوية . ولكى نوضح الاختلاف الكبير بين المنهج الكلاسيكى الرسمى للجيمنزيوم القديم واتجاه الحكومة السوفيتية نورد فيما يلى هذه المقارنة لعددالساعات لكل مادة على مدى اسبوع. ونقطة البدء هى « جيمنزيوم » د.أ. تولستوى – الكلاسيكى فى سنة ١٨٧١ . أما مطالب المعارضة الليبرالية فتتبدى بوضوح فى مدرسة الثمانى سنوات من مشروع الكونت ل . ن . أ جناتيف فى سنة ١٩١٥ والمنهج الاخير هو المنهج الذى نص عليه قانون سنة ١٩٥٨ :

مقارنة السنوات الثمان

عدد الساعات فى الاسبوع خلال ثمانى سنوات

مقارنة السنوات الثمان

عدد الساعات فى الاسبوع خلال ثمانى سنوات

المواد	١٨٧١	١٩١٥	١٩٥٩
الدين	١٣	١٤	—
اللغة الروسية	٢٤	٣٤	٤٥
اللغة اللاتينية	٨٥	—	—
الرياضة			
الفيزياء	٣٧	٥٧	٧٢
العلوم الطبيعية			
الجغرافيا	١٠	١٦	١٢
التاريخ	١٢	١٧	٢٢
اللغات الحديثة	١٩	١٣	٢٠
المنطق	١	٢	—
الرسم	٥ (خط)	٧	٨
الثقافة الطبيعية	—	٢١	١٦
الغناء	—	٣	٥
العمل العملى	—	٣	٦٤
المجموع	٢٠٦	١٨٧	٢٦٤

واذا وزعنا المواد على ثلاث مجموعات (١)الانسانيات والدين (٢) الرياضة والعلوم (٣) الثقافة الطبيبعية والرسم والغناء والعمل العملى خرجنا بالجدول الآتى :

	١٨٧١	١٩١٥	١٩٩١
الانسانيات	١٥٤	٨٠	٨٧
الرياضة والعلوم	٤٧	٧٣	٨٤
الثقافة الطبيعية والعمل العملى والفنون	—	٣٤	٩٣

وغلبة المجموعة الثالثة من المواد سوف نشرحها فيما بعد .

العمل الانتاجى كجزء من التعليم :

منذ ارسطو والعمل الانتاجى كان مميزا من التعليم الحر ، وكان غير جدير بالطبقات العليا التى كان عليها ان تدرس الفنون الحرة والمناقب الحميدة وتترك العمل اليدوى للطبقات الدنيا ولقد عين «بيستالوتزى» أثر العمل اليدوى فى نمو العقل والوجدان وجعله الزاميا للتلاميذ . وفى روسيا قبل بطرس الاكبر كان العمل اليدوى هو قدر رقيق الارض والعبيد الخصوصيين للخاصة الذين كانوا انفسهم يتحاشونه وكان بطرس الاكبر اول وآخر قيصر لم يخجل من العمل بيديه وكان تعليمه عمليا ونفعيا علميا غير مستمد من الكتب وهو الذى ارسى قواعد التعلم من خلال الحياة الواقعية والتجربة العملية واستمر هذاالتراث فى مدارس روسيا . وفى القرنالتاسع عشر عرف فى الخارج باسم «النظام الروسي» وعندما بدأ الامريكيون يطورون كلياتهم الفنية فى القرن التاسع عشر لم يترددوا فى اتباع النظام الروسى . ولقد اصبح العمل الانتاجى لاول مرة جزءا من التعليم على يد يوشينسكى الذى اوقف عليهنشرة خاصة كما تناوله فى كتابه العظيم «علم الانسان» الانثروبولوجيا ، الذى ركز فيه على العمل اليدوى – والذهنى وقد تبنى الشعبيون افكار يوشينسكى ، فنجد احدهم «كيرنيشيفسكى» فى رواية «ماالذى سنعلمه ؟» يشيد بالعمل اليدوى ويمجده ، وكتب بيساريف فى «البروليتاريا المفكرة» يقول «ان مشكلة التعليم تتضمن تنمية حب العمل وحب الاجتهاد فى الطفل فمن المستحيل التفكير فى الانسان الجديد بدون العمل كما ان من المستحيل التفكير فى عمل بلا انسان . ودافع بيساريف عن ادخال العمل اليدوى فى المدارس والغاء «الانقسام الضار بينالعمل اليدوى والعمل الذهنى» . اما ليوتولستوى فقد لاحظ

بدوره أهمية العمل اليدوى فى التعليم كما اقترب «ليسجافت» عن طريق نظريته فى التدريب البدنى كعنصر من عناصر التعليم الانسانى من فكرة العمل اليدوى وان كان قد انكر اية اهداف نفعية له فهدف التعليم عنده هو انتاج أقصى عمل بدنى باقل مجهود فى أقصر وقت . ويرى نيقولاس هانز ان فكرة العمل الانتاجى جزء من التعليم الذى قدمه لينين فى سنة ١٨٩٧ لم تكن جديدة تماما فى روسيا ، انها كانت تراثا روسيا وان لم يعبر عنها باصطلاحات ماركسية (١٢) .

وقد قبلت الحكومة السوفيتية مبدأ «مدرسة العمل» من البداية ولكن خلال التغيرات العديدة التى طرأت على التعليم طبقتها بطرق مختلفة ففى خلال الفترة الاولى تحت حماية لوناكارسكى وكروسكايا كان التولستويان السابقان اس . تى . شاتسكى ، ب.ب. بلونسكى اهم ممثلين لفكرة «مدرسة العمل» فقد انشا شاتسكى فى سنة ١٩٠٦ مقر عمل الاطفال بالقرب من موسكو وقرن فيه الفكرة التولستوية للعمل الحر بمبدأ العمل الانتاجى للاطفال وفى سنة ١٩٢٤ اتصل بالحزب الشيوعى وبالتالى لاءم بين الفكرة التولستوية والمبدأ الماركسى وقد أصبح الآن «مقر عمل الاطفال» منظمة عملية «التعليم الجماهيرية» التى تعمل «كسلاح قوى فى ايدى البروليتاريا لبناء المجتمع الشيوعى» وكان ب . ب. بلونسكى معيداً فى جامعة موسكو وبعد الثورة عين استاذا للفلسفة بها وفى سنة ١٩٢٠ نشر كتابه الذائع الصيت «مدرسة العمل» الذى دافع فيه عن العمل الانتاجى للاطفال الذى سيؤدى بالضرورة الى الانتصار على الطبيعة عن طريق اعضاء المجتمع الشيوعى فى المستقبل ويرى بولونسكى ان العمل الانتاجى للاطفال يجب ان يكون من العمل الجماعى (عمل الفريق) تحت توجيه وارشاد عمال المصنع الفعليين وقد فصل بولونسكى فكرة لينين عن العمل الفنى تفصيلا مسهبا الا ان كلا من شاتسكى وبلونسكى احتفظا فى افكارهما وتجربتهما ببعض البقايا من تعاليم تولستوى الخاصة بالتعليم الحر . اما طلبهما حكم الاطفال لانفسهم فقد صادف منذ البداية قبولا من لونا كارسكى وكروسكايا التى كانت متأثرة بتولستوى وعندها : ان نظراته التعليمية تركت دون شك طابعا لايمحى على التفكير التعليمى الروسى ، الا ان هذه الافكار التولستوية لم تلبث ان اعتبرت مضادة للتعليم الماركسى ولسياسة الدولة السوفيتية وبالتالى فقد كان لكل من كروبسكايا ولونا كارسكى نفوذهما بعد موت لينين ومع ان افكار تولستوى قد نبذت مع مقدم ستالين الا ان مبدأ «مدرسة العمل» احياه ستالين ووجه سياسته نحو التعليم الحرفى وتدريب كادرات جديدة من الاخصائيين السوفييت . بيد ان التركيز على التدريب الاخصائيين مع اهمال او عدم اعطاء التعليم العام مايستحقه من عناية كانا ضد التراث الروسى الراسخ . فاثارت هذه السياسة معارضة قوية بين المدرسين وبين العديد من الشيوعيين من بينهم كروبسكايا . ولم يجد ستالين مناصا من تغيير سياسته واعاد الجامعات والمدارس الثانوية العامة وصاحب ذلك عودة الازياء المدرسية وتذاكر الطلبة والنظام الصارم والامتحانات ، والدرجات الجامعية وبمعنى آخر عادت المدرسة الروسية القديمة الى سابق عهدها وانعزلت عن الحياة ومواجهة تحديات العصر الامر الذى تنبه له السوفيت الذين راوا ان اهم عمل للتعليم هو ان يحفز التلاميذ للعمل النافع والاسهام فى اقامة المجتمع الشيوعى والعمل الشريف المفيد للمجتمع فى اى موقع كان .. فى المصانع او فى المزارع الجماعية وفى المشاريع الصناعية وفى مزارع الدولة وفى المكتب .. انه عمل مقدس ضرورى لكل انسان يتمتع بمزايا الحياة الاجتماعية . ان اعداد الجيل الناهض للحياة وللعمل المفيد وتدريب شبابنا على الاحترام العميق لمبادىء المجتمع الاشتراكى يجب ان يشكل المشكلة الرئيسية لمدرستنا (١٣) .

ومن هنا فان الطلبة الذين يتمون دراسة الثمانى سنوات باستطاعتهم ان يتعلموا حرفة من بين ستمائة حرفة مختلفة تدرس فى نحو ٤٧٩٠ مدرسة مهنية منتشرة فى انحاء البلاد ، فالاتحاد السوفيتى يؤمن بان الصناعة الحديثة تحتاج الى عمال عصريين فمثلا يقتضى العمل فى ميادين الالكترونات والمحاسبة الحصول على تدريب ميكانيكى عال. وبعد ثلاث سنوات من الدراسة والعمل فى مدرسة حرفية (مقابل سنتين فى مدرسة زراعية) يتلقى العامل فى المصنع او فى المزرعة ليس فقط دراسة نظرية وعملية فى مجال تخصصه بل يتلقى ايضا تعليما عاما . ولقد صاحب اقامته فروع جديدة للصناعة انشاء مدارس مهنية جديدة وتقرر الا تحل سنة ١٩٨٠ الا ويكون القيد فى هذه المدارس قد زاد بمقدار الضعفين عما كانت عليه الحال فى سنة ١٩٦٥ او تقبل هذه المدارس ١٦٠٠ر٠٠٠ متخرج من مدرسة الثمانى او العشر سنوات الثانوية ، ولايقتصر تدريب عمال المستقبل على حجرات الدراسة فحسب بل يمتد ايضا الى «الورش» والمعامل والمشروعات الصناعية وقد اثبت هذا النظام جدارته فى تدريب عمال على درجة عالية من الكفاءة. ويقيم الطلبة عادة فى مساكن خاصة ويمنحون مجانا زيا مدرسيا خاصا وغالبا ما يقدم لهم الطعام مجانا ايضا كما يتلقون اجورا عن عملهم بالمصانع (١٤) . وبعد التخرج من المدارس المهنية تسند للتلاميذ اعمال فى مجالات تخصصهم . وخريجوا المدارس المهنية الذين يريدون ان يواصلوا دراساتهم العالية يستطيعون الالتحاق باية جامعة او معهد حيث يفضلون على خريجى المدارس الثانوية والمعاهد مفتوحة كذلك لهؤلاء الذين يتمون دراساتهم الفنية او ينتهون من دراساتهم فى احدى المدارس الثانوية الخاصة التى يوجد منها فى البلاد حوالى ٤٠٠٠ مدرسة وهذه المدارس تدرب الاخصائيين فى كل فروع الاقتصاد القومى والثقافة : كالصناعة والانشاءات والنقل والمواصلات والزراعة والخدمات الصحية والثقافية . وفى سنة ١٩٦٨ كان عدد التلاميذ المقيدين المدارس الثانوية الخاصة نحو ٩٠٠ر٠٠٠ طالب وابتداء من سنة ١٩٧٠ تقرر ان يقبل

سنويا وبصفة دائمة حوالى ٠ د٠٠٦ر١ طالب جديد فى هذه المدارس التى تضم بين جدرانها نحوا من خمسة مليون طالب .

اصلاح النظام المدرسى السوفيتى :

لقد سبق القول ان السوفيت تنبهوا الى انعزال المدرسة عن الحياة وتخلفها عن مواجهة تحديات العصروان الفصل بين العمل الذهنى والعمل اليدوى وتحويل النشاط العقلى الى احتكار الطبقة الحاكمة قد الحق ضررا بليغا بالنمو الذهنى للجنس البشرى ولملافاة ذلك صدر قانونان اولهما فى ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥٨ للاتحاد السوفيتى والثانى فى ١٦ ابريل سنة ١٩٥٩ للجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية (١٥) .

وقد حددت السيدة ل. دوبرفينا نائبة وزير التربية فى الجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية اهداف المدرسة السوفيتية على النحو التالى :

- ان تزود التلاميذ بمعرفة اساسيات علم الطبيعة المجتمع والتفكير الانسانى وان تنمى فيهم الفطرة العلمية وان تعرف الجيل الاصغر بالخطوط العامة للصناعة الحديثة واساسيات التكنولوجيا الحديثة وا نتعلمهم ان يصلو نتائج العلوم بتجربة البناء الاشتراكى .

- ان تؤكد فى التلاميذ نمو العقائد الخلقية الثابتة وأن تغرس فيهم الولاء غير المحدود لوطنهم والاحترام والحب للشعوب الاخرى وللانسانية والجد والامانة والصدق .

- ان تحقق التناسق بين النمو العقلى للتلميذ ونموه الجسدى الصحيح وان تربى جيلا صحيحا قويا .

- ان تزود التلاميذ بالتربية الجمالية وان تعلمهم ان يدركوا وان يقدروا الفن وان ينموا الذوق الجمالى والقدرة الابداعية (١٦) .

وابتداء من صيف عام ١٩٥٨ تكون النظام المدرسى للاتحاد السوفيتى الذى يخدم هذه الفلسفة من الانواع التالية من المعاهد : مدارس مرحلة ماقبل المدرسة - مدارس الحضانة - رياض الاطفال - المدارس الابتدائية الثانوية للاربع والسبع والعشر سنوات (ويتوقف ذلك على موقع المدرسة فى الريف او فى الحضر) - المدارس المسائية او لبعض الوقت لصغار العمال والفلاحين - المدارس المهنية والمدارس التخصصية من كافة الانماط - المدارس نصف الحرفية Technikums - مدارس المراسلات - المدارس المسائية للدراسات العليا - الجامعات - المدارس الحرفية - مدارس البالغين - وكالات التعليم لخارج المدرسة - المدارس الخاصة بالمعوقين عقليا وجسديا . هذا والتعليم مجانى ماعدا فى مرحلة ماقبل المدرسة وفى المعسكرات الصيفية والمدارس الداخلية الجديدة . وجميع المدارس فى كل انحاء الاتحاد السوفيتى تدرس اساسا نفس المنهج على المستويات المتوالية وان كانت هناك بعض الاختلافات الطفيفة فالمدارس القومية فى الجمهوريات غير الروسية تدرس موادها باللسان الوطنى ، ولكن على كل التلاميذ ان يتعلموا اللغة الروسية باعتبارها وسيلة الاتصال فى جميع انحاء الاتحاد السوفيتى. تسلسل التعليم فيما قبل مرحلة المدرسة والابتدائى والثانوى :

يتلقى ((تعليم ماقبل مرحلة المدرسة)) الطفل وهو فى سن عدة شهور قلائل ويعنى به الى ان يبلغ الثالثة عشرة من عمره فى دار الحضانة ومن سن ثلاث سنوات الى سن سبع سنوات يمكن للطفل ان يلتحق بروضة أطفال . وهذه المدارس تقيد الامهات اللاتى يعملن ولايستطعن الاشراف على اطفالهن الصغار الذين قد يبقون فى المدرسة تسع ساعات او اكثر فى اليوم . ونفقات التعليم فى هذه المدارس هى من ٢٥ - ٣٥٪ من المصروفات الاجمالية . وهذه المدارس توجد ايضا فى المصانع وغيرها من المؤسسات .

وينمى الطفل بدنيا وخلقيا وعقليا وجماليا فى مدارس رياض الاطفال ويعطى كذلك بعض التدريب العملى فهو يتعلم كيف يجيد الكلام وكيف يغنى ويرقص ويرسم فى حالات كثيرة يتعلم مبادىء المطالعة . ورياض الاطفال تعلم علاوة على ذلك مسئولية النظافة والنظام والعناية بالنبات والحيوان والمهارات الاخرى التى تساعد الطفل عندما يشب عن الطوق .

ويبدأ التعليم الالزامى فى سن السابعة والدرجة الاولى فى السلم التعليمى هى الصف الاول فى مدرسة الاربع والثمانى والاحدى عشرة سنة ومدارس الاربع سنوات توجد غالبا فى المناطق الريفية ومدرسة الثمانى سنوات تسمى ((بالمدرسة الثانوية غير الكاملة)) ومدرسة الاحدى عشرة سنة تسمى ((بالمدرسة الثانوية الكاملة)) واتمام دراسة الاحدى عشرة سنة بنجاح شرط ضرورى لدخول امتحان الالتحاق بالجامعة .

والدراسة بالمدارس الثانوية الابتدائية تنقسم الى ثلاث مستويات :

١ - الصف الاول الى الصف الرابع - ابتدائى - للاطفال من سن ١١/٧ سنة .

٢ - الصف الخامس الى الصف الثامن - متوسط - للاطفال من سن ١٢ - ١٥ سنة .

٣ - الصف الثامن الى الصف الحادى عشر - ثانوى للطلبة من ١٥ - ١٨ .

والامتحانات النهائية تعقد فى نهاية الصف الثامن لتحدد اى نوع من التعليم الثانوى يناسب الطالب .

وتقضي المادة ١٢١ من دستور الاتحاد السوفيتى بأن يكون التعليم الزاميا لمدة سبع سنوات (اى الى نهاية الصف السابع) ثم اصبح التعليم الالزامى ثمانى سنوات (الى نهاية الصف الثامن) والصغار يستمرون فى الدراسة اذا ماحصلوا على المؤهلات المناسبة واجتازوا امتحانا فى المدارس الحرفية للزراعة والصناعة وكذا فى بعض المهن كالتمريض والتدريس ومدارس البوليس الحربى والسرى .

وقد بدأت المدرسة السوفيتية فى الوقت الحاضر تضع برامج جديدة تطورت على ايدى كبار العلماء فى اهم

فروع المعرفة وكذلك كبار المدرسين والشخصيات البارزة فى المؤسسات العامة . وقد صممت هذه البرامج لكى تجعل مناهج التعليم متمشية مع احدث الانجازات فى العلوم والثقافة والفن ، وحرفت من هذه المناهج ماثبتت تفاهة او عدم جدواه او قدمت . وتبدأ الدراسة النظامية لمبادىء العلوم من الصف الرابع .

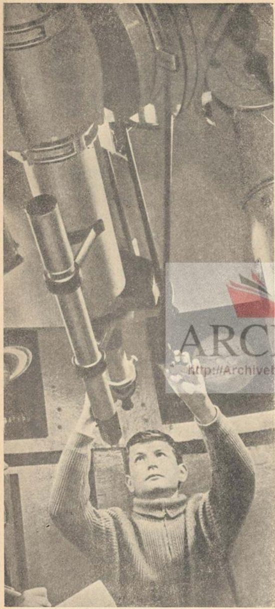
ودراسة العشر سنوات صممت على اساس ان تكون كلا متكاملا بحيث لاتتداخل المواد بعضها فى بعض والمبدأ الاساسى فى تصميم البرامج يرتكز على البحث عن وسائل تدريب الاطفال على التفكير لا الحفظ عن ظهر قلب . وتنمى المدرسة السوفيتية ميول كل تلميذ وتوجهه الى الحرفة التى تتفق مع ميوله واستعداده . وهذا العمل تيسره الدروس الاختيارية التى تتضمن المحاضرات والبحوث والعمل المعملى والعمل العملى المنظم طبقا لاهتمامات التلاميذ فالدراسة الاختيارية فى الفن مثلا تزود التلاميذ بمعرفة اعمق بتاريخ الفنون الجميلة والمسرح والشعر كما تدرس المدارس التصوير الفوتوغرافى والآلة الكاتبة والاختزال الخ .

وفى ورشة المدرسة ومعاملها يكتسب الاطفال عادة العمل عن طريق الاندية المدرسية والمسابقات التقليدية فى الفيزياء والكيمياء والرياضيات والاحياء والمسابقات فى الادب والجغرافيا وما الى ذلك . كل اولئك يعد الاطفال للعمل الابداعى . والفائزون فى المسابقات المدرسية يشتركون فى المسابقات على مستوى المدينة (١٧) .

تسلسل التعليم العالى :

انطلاقا من مفهوم ان التطور المرتقب للعلم والتكنولوجيا والثقافة يعتمد بالدرجة الاولى على تلاميذ اليوم ، يبدى الاتحاد السوفيتى اهتماما بالغا بمعاهد التعليم العالى وتدريب الاخصائيين من حيث ان الاخصائى لايجب ان يكون فقط على دراية بانجازات العلوم والتكنولوجيا بل يجب ان يستشرف ايضا الى استكشاف المجهول . ويصدق هذا القول أيضا على كل الحاصلين على تعليم عال سواء كانوا مدرسين او مهندسين او بحاثا . وعلاوة على تزويد خريجى المدارس الثانوية بالمعرفة ، تعمل معاهد التعليم العالى على ان تغرس فى نفوس التلاميذ الوعى الاجتماعى والشعور بالمسئولية الشخصية تجاه مجريات الامور العامة . ويعمل الاتحاد السوفيتى بقول ديكارت «ان كل انسان يجب ان يعمل باقصى مايسعه العمل لرفاهية الغير والشخص عديم النفع للغير شخص تافه» من أجل ذلك تتضمن كل الكتب المدرسية الافكار الانسانية ويمضى تدريس المواد المختلفة والانسانيات جنبا الى جنب ليتمكن التلاميذ من النظر الى العالم نظرة علمية ولكى تنطوى صدورهم على الرغبة فى العمل للتقدم الاجتماعى ومحاربة الجهل والكبرياء القومى وضيق الافق» (١٨) .

وفى الاتحاد السوفيتى حاليا ٧٠٠ جامعة ومعهدا عاليا مقيدا بها ٤½ مليون طالب . ولما كانت قد انشئت فروع جديدة للعلم والتكنولوجيا كما وسعت الفروع



القديمة فقد نشأت جامعات جديدة فى المناطق الاقتصادية المستحدثة فى البلاد . ومن جهة اخرى غيرت قوة الاتحاد السوفيتى من جغرافية المراكز التعليمية فاليوم توجد فى روسيا البيضاء ومولدافيا وآزيربيجان وارمينيا وكازاخستان ويوزبكستان وتركمان وناجيكستان وقراقيزا اكثر من ١٦٠ جامعة وكلية ليلية وللمراسلات حيث يسع المرء ان يتلقى فى احداها تعليما عاليا فى الوقت الذى يزاول فيه عملا يتكسب منه . وفى معهد المراسلات الفنى لكل الاتحاد وحده ٤٠٫٠٠٠ طالب . والتلاميذ الذين يعملون ويدرسون فى وقت معا يمنحون اجازات بمرتب للاستعداد للامتحانات وللقيام بالعمل المعملى وحتى للانتقال (مقابل مصاريف انتقال) للاماكن التى يجرى فيها العمل العملى. ويحصل العامل التلميذ فى السنة النهائية من دراسته فى كلية مسائية او كلية للمراسلات على اجازة بمرتب كامل لمدة تتراوح بين الشهرين والاربعة شهور لتحضير رسالته وللاستعداد للامتحان النهائى . والدبلوم الذى تمنحه معاهد المراسلة او المعاهد الليلية يعادل الدبلوم الذى تمنحه المعاهد النهارية النظامية . والتلاميذ الذين يستوفون شروط الالتحاق بالمعاهد النهارية يتلقون رواتب من الدولة بينما يحصل التلاميذ المتفوقون علاوة على ذلك على ٢٥٪ من رواتبهم كما توجد منح دراسية اكبر باسماء رجال الدولة العظام والشخصيات العامة ورجال العلوم والاداب والفنون تعطى للطلبة الموهوبين . وتعمل ادارة المعاهدالعليا على تدريب الطلبة واضعة نصب عينيها متطلبات الصناعة الحديثة والعلوم والتكنولوجيا والثقافة ونموها المطرد (١٩) .

والدراسة العادية فى اية جامعة سوفيتية تستغرق خمس سنوات باستثناء الدراسة فى كليات الهندسة والطب التى تمتد من خمس سنوات ونصف الى ست سنوات على التوالى والمعاهد الخاصة لتدريب خبراء الزراعة ومدرسى لابتدائى وغير ذلك من المهن تستغرق الدراسة فيها اربع سنوات . والتعليم العالى يباشر ايضا فى الاكاديميات الحربية وكليات البوليس وغيرها . وكل معاهد التعليم العالى يمكن ان يلتحق بها خريجو مدارس العشر سنوات او «التكنيكوم» بعد ان يجتازوا امتحان مسابقة .والدراسات التى تعطى فى جميع انماط التعليم العالى محددة تحديدا تاما فكل التلاميذ مهما كان مجال تخصصهم عليهم ان يدرسوا وان يجتازوا بنجاح اختبارات فى المواد التالية :

تاريخ الحزب الشيوعى — والاقتصاد السياسى والمادية التاريخية والمادية الجدلية ويمنح الطالب دبلوما بعد تقديم رسالته او اجتيازه امتحان الولاية . والطالب الذى يسمح له بتلقى دراسات بعد تخرجه من احدى الكليات يصبح «متطلعا» وبعد عمل متصل لمدة ثلاث سنوات يحصل على درجة «الكانديدات» .

وينبغى على الطالب ان يقضى على الاقل اربع سنوات اخرى اضافية من الدراسة والبحث مع تقديم رسالة قبل حصوله على درجة الدكتوراه (٢٠) .

تدريب المدرسين :

يتلقى المدرسون فى الاتحاد السوفيتى انواعامختلفة من التدريب وفقا لنوع المدرسة التى يعملون بها وهكذافان مدرسى رياض الاطفال والمدارس الابتدائية يتدربون فى نمط من المعاهد يختلف عن النمط الذى يتدرب فيه مدرسو المدارس الثانوية . وعلاوة على ذلك فان المدرسين الذين يعملون فعلا فى النظام المدرسى تتاح لهم فرص تحسين مؤهلاتهم وتوسيع معرفتهم . ولايتسع المقام هنا للحديث بالتفصيل عن معاهد التدريب المختلفة فى الاتحاد السوفيتى ولذلك فسوف نشير اليها هنا فقط اشارة عامة وهى معاهد التربية ومعاهد تحسين المدارس واهمها بلاشك هو معهد موسكو المنشا فى سنة ١٩٣٨ ولقد اصبح الآن فى كل حى فى موسكو معهد لتحسين المدرس كما انشئت معاهد على غراره فى جميع انحاء الاتحاد السوفيتى وقد عين معهد موسكو لتحسين المدرس الاهداف التى انشىء من اجلها على النحو التالى : ان انشطتنا لها ثلاثة اوجه مختلفة .. اننا نعطى دراسات للمدرسين فى موضوع الدراسة ونساعد المدرس فى عمله العملى بالمدارس ونجعله يقف على احدث وافضل الخبرات .

المنظمة الادارية :

اللوائح والقوانين الخاصة بالتعليم ترتبط بالسياسات التى يتبناها مجلس الرئاسة واللجنة المركزية للحزب الشيوعى وهذا هو السبب فى ان الايديولوجية الماركسية اللينينية هى اساس السياسة التعليمية فى الاتحاد السوفيتى . ولاتوجد وزارة تربية واحدة فى الاتحاد وانما لكل جمهورية من الخمس عشرة وزارة للتربية خاصة بها وهى مسئولة امام حكومة الجمهورية وهذا يعطى الانطباع بنظام اللامركزية فى المدارس .

وكل وزارة تربية تشرف على ادارة المدارس الثانوية الابتدائية الواقعة فى دائرة اشرافها ، وعملها يتم عن طريق مكتب الوزارة المركزى . والادارات الاقليمية مسئولة مسئولية تامة عن المسائل المالية وتعيين الدراسات والكتب المقررة كما انها مسئولة عن تعيين المدرسين وغيرهم من الموظفين وعلى كافة المستويات الحكومية تعيين مجالس السوفييت اللجان التى تقدم النصح للوحدة الادارية التعليمية فى كل مايتصل باقامة المدرسة وتمويلها ومشاكل التلاميذ وغير ذلك من الامور .

ووزارة التعليم للجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية كمثال لاكبر وكالة تعليمية ذات تاثير كبير ، تختص بالتعليم فى مرحلة ماقبل المدرسة ، والمدارس الثانوية الابتدائية والمعاهد التكميلية وماشابه ذلك .ويدخل فى مجال اختصاصها ايضا الميزانيات والمبانى وكل وجوه

التعليم والاشراف وهى تملك اكبر دار تربوية حكومية للنشر هى دار (Uchpedgiz) التى تنشر كل سنة ملايين الكتب المدرسية فى كل المواد وكذلك تدير وزارة التربية للجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية دار نشر حكومية لادب الاطفال هى دار (Detgiz)

كما تصدر اكاديميتها للعلوم التربوية المنشورات التربوية واحدى الدوريات كما تضع مشروعات البحث فى النظرية التعليمية وفى ممارستها . وتملك مكتبة تربوية مركزية فى موسكو ذات اهمية كبرى بالقياس الى العاملين فى مجال البحث التربوى ، ووزارات التربية للجمهوريات الاربع عشرة الاخرى منظمة اداريا بنفس الطريقة . وتعتبر اكاديمية العلوم التربوية للجمهورية الاشتراكية الروسية السوفيتية الاتحادية نظرا لاهميتها وعظم برنامجها البحثى مصدر الالهام والارشاد لسائر وزارات الجمهوريات الاخرى. والتعليم العالى لايزال حتى الآن تحت اشراف وزارة التعليم العالى للاتحاد السوفيتى وقبل سنة ١٩٥٩ كانت جمهورية واحدة هى جمهورية اوكرانيا لها وزارة للتعليم العالى خاصة بها وقد اصبحت توجد الآن وزارة كهذه فى كل الجمهوريات الاخرى ، وتشرف وزارة التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى على الجامعات والمدارس الحرفية ومعاهد البحوث وهى تحدد نسبة القبول وتعين الاساتذة والمدرسين وتقرر طرق ومضمون التعليم وتختار الكتب وتلحق الخريجين بالوظائف المختلفة .

وكانت المدارس المهنية والفنية الى وقت قريب تحت اشراف الوزارات المتخصصة المختلفة ولكن الآن باستثناء كليات الطب فان هذه المدارس تشرف عليها وزارة التعليم العالى اما المدارس الابتدائية الحرفية فتديرها احدى المصالح تحت اشراف مجلس وزراء الاتحاد السوفيتى ذاته وبالمثل المدارس الحرفية التى تعد الفنيين للمهن التى تتطلب مهارات عالية وكذا مدارس الصنائع الابتدائية التى تعد العمال لسائر المهن الاخرى . وميزانية التعليم فى الاتحاد السوفيتى لاتنفق فقط على التعليم وتدريب الاطفال والمراهقين والتعليم الحرفى العالى بل تنفق ايضا على مساكن الطلبة وعلى التعليم السياسى للبالغين والصحافة والفن الاذاعى والمعاهد العلمية . وجزء من ميزانية المدرسة يخصص للانشطة المختلفة فى قصور الرواد والمساكن التى يتمتع فيها الاطفال بالمزيد من التعليم والتدريب والهوايات والتثقيف الحزبى (٢١) .

وبعد :

فان السياسة التعليمية السوفيتية كما يقول «جيمس بوين» مرت بمراحل محددة واضحة . مرحلة متقدمة استمرت فقط لسنوات قلائل بعد ان اضطلع البلاشفة بالحكم وهى مرحلة تميزت بالاضطراب وعدم الاستقرار صاحبتها محاولات استهدفت تلمس سياسة ثابتة مستقرة والمرحلة الثانية هى مرحلة رومانسية العشرينات التى تبنى السوفييت فيها سياسة «التجريب الغزير » ثم بدا عصر جديد مع انتصار ستالين اتسم باهتزاز التجارب وبالرجوع فى بعض الاحيان الى الطرق التعليمية التقليدية لما قبل الثورة (٢٢) الا انه بعد ستالين قدر للسياسة التعليمية ان تستقر فى صورتها الفريدة التى بهرت رجال التربية والتعليم فى اكثر بلاد العالم تطورا على نحو ماحاولنا تفصيله فى السطور المتقدمة .

كمال رستم

---

(1) **The Changing Soviet School,** G.Z. Bereday and others.

(٢) المرجع السابق

(٣) ارتفع عدد الجامعات والمعاهد العليا فى الاتحاد السوفييتى الى ٧٩٠ معهدا وجامعة طبقا لآخر احصاء ورد بالكتيب الصادر عن المركز الثقافى فى السوفييتى كما ستأتى الاشارة الى ذلك فى موضعه ..

(4) **Soviet Education,** James Bowen.

(٥) **Education in the U.S.S.R.** كتيب صادر عن المركز الثقافى السوفييتى .

(6) The Changing Soviet School, Bereday and

(7) Soviet Education, J. Bowen.

(٨) المرجع السابق

(9) **The Russian Tradition,** Nicolas Hans.

(١٠) المرجع السابق

(١١) المرجع السابق

(١٢) المرجع السابق

(١٣) المرجع السابق

(14) **Education in the U.S.S.R.**

(15) The Changing Soviet School.

(١٦) المرجع السابق

(١٧) **Education in the U.S.S.R.** كتيب صادر عن المركز الثقافى السوفييتى .

(١٨) المرجع السابق

(١٩) المرجع السابق

(20) The Changing Soviet School.

(٢١) المرجع السابق

(22) Soviet Education, J. Bowen.

فهرس الفكر المعاصر - مارس - ديسمبر ١٩٧٠

ف

ق

المؤسسة المصرية العامة للنقل الداخل

٤ شارع يوسف عباس ـ مدينة نصر

نظرة على أكثر القطاعات اهمية فى مصر

شركة جديدة للشحن والتفريغ للنقل الثقيل



السيد المهندس محمد البديوى فؤاد
رئيس مجلس ادارة المؤسسة

تحدث السيد المهندس محمد البديوى فؤاد رئيس مجلس ادارة المؤسسة عن ثالثة الخطط الخمسية للمؤسسة التى استطاعت أن تحقق بكفاءة رجالها وجهودهم خطتين خمسيتين سابقتين .

لعل من اهم ما تهتم به المؤسسة حاليا سياسة انشاء الجراجات ومخازن الترانزيت بمعداتها وآلاتها وتحقيق السيطرة الكاملة على الحركة من أجل رفع مستوى الادارة والصيانة ولقد روعى فى الخطة أيضا الحد من معوقات الشحن والتفريغ والتخزين عن طريق انشاء شركة متخصصة تشرف على هذه العمليات بما فيها مخازن الترانزيت وتطويرها استعدادا لميكنة عمليات الشحن والتفريغ ومقابلة تطوير النقل الصب والوحدات النمطية مما سيؤدى الى مضاعفة كفاءة التشغيل بالاستغناء عن التحميل اليدوى غير الانسانى كما سيتم خلال الخطة انشاء شركة النيل العامة للنقل الثقيل وقد شرعت المؤسسة فى بناء الورش والجراجات ومبانى الادارة واعداد التجهيزات والمعدات اللازمة للشركة الجديدة .

وتعمل المؤسسة فى مجال تسجيل عمليات الصيانة على توحيد ماركات السيارات للتغلب على مشكلة قطع الغيار كما تسعى المؤسسة الى التخلص من السيارات ذات الاعمار الكبيرة عملا على زيادة كفاءة التشغيل الاقتصادى لوحدات المؤسسة .

ولقد انشأت المؤسسة جهازا للسيطرة على حركة سياراتها على الطرق ولسرعة التبليغ عن اعطال سياراتها باستخدام الاجهزة الحديثة كما وضعت المؤسسة معايير لضمان الرقابة على التشغيل من النواحى الفنية والاقتصادية وتراقب تحقيقها شهريا للعمل على رفع كفاءة الانتاج وضغط الانفاق .

اعتـــــذار

تعتذر « الفكر المعاصر » الى السادة الكتاب الذين لم تنشر مقالاتهم فى هذا العدد وتعد بنشرها فى العدد القادم .

الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر
تقـدم :

آخر ما أصدرته من سلسلة « روايات عالمية ».

١ ـ الامريكى الهادىء
تأليف : جراهام جرين ـ ترجمة : شوقى جلال ومحمود ماجد
قصة الرفض والفضح للسلوك الامريكى الذى يلبس ثوب الزيف عندما يتجه لقهر الشعوب .
٢٩٤ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا

●

٢ ـ براعم الربيـع
تأليف : هـ. أ. بيتس ـ ترجمة : محمود محمد الأمير
تعبر هذه الرواية عن أحد نماذج الحب ، والصراع بين الاخلاص للعمل والضمير الذى يحس بالاهمال فيه ..
٢٧٤ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا

●

٣ ـ الشمس الغاربة
تأليف : أوسامو دازاى ـ ترجمة : محمد عبد السلام رضوان
تدور هذه الرواية (اليابانية) حول غروب شمس الطبقـة الارستقراطية فى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية ..
١٩٨ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا

●

٤ ـ سآخذ بثـأرى
تأليف : البارونة اوركزى ـ ترجمة : غبريال وهبه
ما مصير مبادىء الثورة الفرنسية ، عندما يجد أحد نوابها نفسه مرتبطا بأحـد رموز الارستقراطية التى تتهاوى كسيل الدم تحت حد المقصلة ؟
٢٦٨ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا

●

٥ ـ دون جيزوالدو
تأليف : جيوفانى فيرجا ـ ترجمة : د. محمد ابراهيم زيد
قصة من أفضل القصص الايطالى الحديث ، تمسك بتلابيب الاقطاع والاستغلال والانتهازية ..
١٠٢ صفحة ـ الثمن ٢٠ قرشا

٦ ـ الأقزام العمالقة
تأليف : جيزيل السنر ـ ترجمة : د. مصطفى ماهر
رواية من الأدب الألماني الحديث ، تعالج حياة الأبناء الصغار الذين تطول قاماتهم المعنوية حتى تلامس السماء ..
٤٦٨ صفحة ـ الثمن ٣٧ قرشا

●

٧ ـ نزهة
تأليف : جورج اورويل ـ ترجمة : محمد توفيق مصطفى
رواية ممتعة ، كتبها فنان خفيف الظل ، تعادى الحرب بقوة ، وتصور تدميرها لحياة الانسان وروحه ..
٣١٦ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا

●

٨ ـ اليقظ
تأليف : ساتيناث بهادورى ـ ترجمة : محمد ابراهيم زكي
قصة هندية تصور الصراع السياسى والاجتماعى والنضال ضد الاستعمار الانجليزى فى الفترة التى بليت فيها الهند بالاحتلال حتى عام ١٩٤٢ ..
٣٧٢ صفحة ـ الثمن ٣٠ قرشا
« حائزة على جائزة رابندار التذكارية »

●

٩ ـ المنهزم
تأليف : جان دى لابريت ـ ترجمة : على الشوباشى
يريد المؤلف أن يقول هنا ان الشفقة شيء والحب شيء آخر ، ويجب عدم الخلط بينهما حتى لا نؤذى الشخص الذى كان موضعا للشفقة ..
٢٣٢ صفحة ـ الثمن ١٥ قرشا
(حائزة على جائزة مونتينيون الفرنسية)

●

١٠ ـ طفلى الكبير
تأليف : ادنا فيربر ـ ترجمة : أحمد سلامه
رواية امريكية تدور أحداثها فى شيكاغو ، وتبرز كل الأبعاد التى يمكن للتضحية الانسانية أن تصل اليها ..
٤٨٤ صفحة ـ الثمن ٤٠ قرشا